

Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ana Catarina da Silva Ribeiro Cardoso

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino
Básico*

Orientado por

**Cristina Maria Mesquita Gomes Pires
Ilda da Purificação Freire Ribeiro**

**Bragança
junho 2012**

Dedicatória

Aos meus pais, porque sem eles nada tinha sido possível.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço às docentes Cristina Mesquita Pires e Ilda Freire, supervisoras da prática pedagógica e orientadoras do presente relatório final de estágio, pela partilha de saberes, disponibilidade e dedicação que sempre demonstraram.

Agradeço à educadora e professor cooperantes, bem como, às crianças por tornarem possível este trabalho, manifestando acolhimento, empenho e disponibilidade.

Agradeço à escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, bem como a todos os professores que contactei, pela partilha de saberes.

Agradeço às minhas amigas e colegas de curso pelo incentivo, pela partilha e por me lembrarem que valia a pena continuar.

Agradeço em especial à Nely por toda ajuda e auxílio que me deu ao longo de todo este percurso.

Agradeço à Paula Topa por toda a disponibilidade.

Agradeço à minha família por todo o amor, afeto e por acreditarem em mim.

Agradeço ao Carlos e à Tucha por todo o carinho e disponibilidade.

Agradeço ao meu namorado pelo apoio, compreensão, paciência e sobretudo pelo alento, dando-me força para que chegasse até ao fim.

Em especial, agradeço aos meus pais por todo o carinho, apoio, dedicação, tolerância, compreensão e sem dúvida por tornarem este sonho possível.

RESUMO

O presente Relatório Final encontra-se inserido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho apresentado tem como finalidade refletir sobre a ação desenvolvida ao longo dos estágios profissionalizantes que se realizaram em contexto de pré-escolar e de 1º ciclo do ensino básico, num centro escolar da rede pública da cidade de Bragança. Neste trabalho a prática desenvolvida procurou sustentar-se numa pedagogia de participação que valorizava a criança e a sua ação. Assumiu-se uma linha pedagógica integradora, articularam-se os saberes das diversas áreas de conteúdo e disciplinares com a aprendizagem ativa, onde as crianças e adultos se envolviam em relações criativas, de resolução de problemas, descoberta do mundo e de questionamento. As experiências de aprendizagem que se descrevem e analisam, procuram documentar a integração curricular realizada ao longo do processo, bem como evidenciar os significados construídos pelas crianças. Nessa documentação utilizam-se os discursos das crianças obtidos através da observação direta e registos fotográficos que ajudam a sustentar a ação desenvolvida.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1º Ciclo do ensino básico; articulação curricular; aprendizagens integradoras; participação ativa; experiências de aprendizagem;

ABSTRACT

This Final Report is inserted in the course of the Supervised Teaching Practice Master of preschool education and teaching of the 1st cycle of basic education. The work presented aims to reflect on the action developed over the placements that took place in the context of pre-school and 1st cycle of basic education in the public school center of the city of Bragança. In this work we tried to support the practice developed into a pedagogy of participation that valued the child and his action. We assumed an integrated online teaching, articulated to the knowledge of the various content areas and disciplines with active learning, where children and adults engaged in creative relationships, problem solving, discovery and questioning the world. The learning experiences that describe and analyze, seek to document the curriculum integration performed along the process and highlight the meanings constructed by the children. In this documentation we use the discourse of children obtained through direct observation and photographic records that help sustain the action developed.

Keywords: preschool education; 1st cycle of basic education, curriculum articulation, integrative learning, active participation, learning experiences;

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	IV
ÍNDICE DE TABELAS.....	VI
ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	VI
INTRODUÇÃO.....	8
1. CONTEXTUALIZAÇÃO.....	10
1.1- Caraterização do grupo no âmbito da Educação Pré-escolar	11
1.2-Caraterização do grupo no âmbito do Ensino do 1.º CEB	12
2. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS.....	14
2.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar	15
2.1.1- Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa no âmbito da Educação Pré-escolar	15
2.1.2- Experiências de aprendizagem	19
A Casa da Mosca Fosca	19
Uma narrativa conhecida.....	20
A Ilustração da história	23
O meu animal favorito.....	27
Bolo da Mosca Fosca	37
Uma caixa diferente	45
A história especial	46
Palavra Mãe.....	49
2.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Ensino do 1.º CEB ...	51
2.2.1- Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa no âmbito do Ensino do 1.º CEB	51
Ambiente de aprendizagem.....	52
Rotina diária	53
2.2.2- Experiências de aprendizagem	54
Conversar sobre os lobos.....	54
O livro escolhido: o outro lado do lobo.....	59
Pontos que fazem (toda) a diferença	66

Um desenho diferente: a vontade de todos.....	71
O boneco Aquiles	81
3. REFLEXÃO CRÍTICA FINAL.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-	Realização da matriz em cuvette de esferovite.....	25
Figura 2-	Pintura na matriz.....	26
Figura 3-	Impressão da matriz.....	27
Figura 4-	Construção do gráfico de barras da preferência da Mosca Fosca.....	28
Figura 5-	Gráfico <i>O meu preferido</i>	30
Figura 6-	Imagens das personagens da história a casa da Mosca Fosca.....	31
Figura 7-	Mistura de cor primária com espuma de barbear.....	33
Figura 8-	Mistura de duas cores primárias em saco de plástico.....	34
Figura 9-	Desenho da personagem preferida de cada criança.....	35
Figura 10	Tabela de registo de formação de cores secundárias.....	36
Figura 11-	Receita do bolo da Mosca Fosca.....	41
Figura 12-	Confeção do bolo da Mosca Fosca.....	42
Figura 13-	Processo de cozedura do bolo.....	42
Figura 14-	Decoração do bolo da Mosca Fosca.....	43
Figura 15-	Realização das figuras da história em plasticina.....	43
Figura 16-	Bolo da Mosca Fosca.....	44
Figura 17-	Realização da pintura coletivo.....	48
Figura 18-	Histórias e respetivas ilustrações.....	49
Figura 19-	Letras coloridas de tamanhos distintos representativas da palavra mãe.....	50
Figura 20-	Contacto das crianças com o lobo de peluche.....	55
Figura 21-	Registo do mapa de contrastes da Mónica.....	58
Figura 22-	Livros.....	60
Figura 23-	Gráfico <i>O livro escolhido</i>	61
Figura 24-	Trabalho realizado por Pedro.....	63
Figura 25-	Trabalho realizado por Filipe.....	64
Figura 26-	Caixa da Ovelhinha que veio para jantar.....	65
Figura 27-	Desenho e criação de novas personagens.....	67
Figura 28-	Trabalho do Rafael.....	68
Figura 29-	Trabalho do Carlos.....	68
Figura 30-	Trabalho da Luísa.....	69
Figura 31-	Trabalho da Camila.....	69

ÍNDICE DE FIGURAS QUADROS E ANEXOS

Figura 32-	Jogo da memória dos Meios de Comunicação.....	70
Figura 33-	Desenho coletivo.....	74
Figura 34-	Mosaico com trabalhos das crianças.....	75
Figura 35-	Jogo do dominó de texturas.....	78
Figura 36-	Tradução da história <i>Tio Lobo</i> em língua gestual.....	79
Figura 37-	Crianças a exercitarem algumas palavras em língua gestual.....	80
Figura 38-	Aquiles.....	82
Figura 39-	O saquinho de Aquiles.....	83
Figura 40-	Objetos do saco de Aquiles.....	84

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-	Descrição da Rotina Diária.....	18
------------------	---------------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A-	História: Grupo 1.....	88
Anexo B-	História: Grupo 2.....	90
Anexo C-	Aquiles o pontinho.....	92

SIGLAS E ABREVIATURAS

ATL- Atividades de Tempos Livres

et al. - E colaboradores

h- Hora

min- Minuto

OCEPE - Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar

ME- Ministério da Educação

MEM- Movimento da Escola Moderna

p- Página

PCT- Projeto Curricular de Turma

PES- Prática de Ensino Supervisionada

PR- Plano de Recuperação

1º.CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

3.CEB- 3º. Ciclo do Ensino Básico

3º- Terceiro

INTRODUÇÃO

O relatório final de estágio, que aqui se apresenta, foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).

O presente trabalho proporciona uma visão ampliada das diferentes dimensões do trabalho pedagógico que procura valorizar uma abordagem pedagógica integrada, promovendo uma aprendizagem por descoberta e pela ação. Este trabalho descreve as experiências de aprendizagem realizadas na educação pré-escolar e no 1º CEB, o que nos permitiu a construção de competências que serão relevantes para o nosso percurso como educadora e professora. Pretendemos, ainda, refletir sobre a ação pedagógica desenvolvida em ambos os contextos, construindo, assim, conhecimentos a partir das experiências vivenciadas ao longo da prática profissional.

Este relatório encontra-se dividido em quatro partes diferenciadas. Na primeira encontra-se evidenciada a caracterização referente aos dois contextos (Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB), procura-se fazer-se um reflexo da instituição onde foi realizada a prática pedagógica bem como dos grupos das crianças. Na segunda parte é feita uma alusão aos princípios pedagógicos que suportaram a ação educativa nos dois contextos, fazendo ainda uma breve referência às interações entre pares, à organização do ambiente educativo e à gestão do tempo. Posteriormente é dada relevância ao desenvolvimento da prática profissional onde se esclarecem as intencionalidades educativas e se fazem as descrições das experiências de aprendizagem desenvolvidas, fazendo breves reflexões acerca da ação no decorrer das descrições.

Nesta segunda parte, para a concretização das experiências de aprendizagem, incidiu-se a ação numa aproximação a uma pedagogia participativa, concentrando atividades integradoras e articuladas com todas as áreas curriculares disciplinares. Desta forma permitimos que as crianças tirassem partido das aprendizagens e que através das suas conceções construíssem novos conhecimentos. Assim, ao longo da realização das atividades, fizemos com que a criança se sentisse útil, dando-lhe sempre voz e permitindo que esta se sentisse ativa na ação manifestando as suas ideias e conceções, pois tal como nos refere Dewey (2002) “a criança tem sempre em mente um tema de conversa, tem sempre algo a dizer, tem pensamentos que quer exprimir e um pensamento só merece esse nome se for produzido pelo próprio” (p.54).

Por fim, o trabalho termina com algumas considerações finais relativamente aos aspetos mais pertinentes no decorrer do desenvolvimento da ação educativa nos dois contextos em estudo. Culmina, assim, o presente trabalho com as referências bibliográficas que serviram de sustento a este relatório e respetivos anexos.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A ação educativa, PES, nos níveis pré-escolar e 1.º CEB, desenvolveu-se num Centro Escolar da rede pública, pertencente a um Agrupamento de Escolas que integra os níveis de educação e ensino desde o pré-escolar até ao 3.º CEB. O Centro Escolar situa-se em contexto urbano, numa zona residencial na periferia da cidade e funciona num edifício de construção recente destinado à educação pré-escolar e ao 1.º CEB, contíguo à escola sede do Agrupamento. A estrutura organiza-se em blocos retangulares, com um corredor central, onde existe um *hall* de entrada com uma receção. O Centro escolar entrou em funcionamento no ano 2010/2011.

No ano letivo, 2010/2011 frequentavam o Centro Escolar 267 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 13 anos de idade, sendo que 221 frequentavam o 1.º CEB, e as restantes 46 crianças frequentavam o pré-escolar. No ano posterior, verificou-se um acréscimo de alunos frequentando o Centro Escolar, 304 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 12 anos de idade, sendo que 238 eram do 1.º CEB e as restantes 66 crianças do nível pré-escolar. Exerciam a sua atividade profissional vinte e seis professores, dos quais onze pertenciam ao Quadro de Agrupamento e os restantes ao Quadro de Zona Pedagógica.

O edifício possui vinte salas, organizadas da seguinte forma: dez salas destinadas ao 1.º CEB; uma sala destinada à área de educação e expressão plástica; um *atelier* destinado à educação musical e à educação e expressão plástica; três salas destinadas à educação pré-escolar; uma sala destinada ao prolongamento do pré-escolar e as restantes duas salas destinavam-se a Atividades de Tempos Livres [ATL] do 1.º CEB. Possui, também, um refeitório e uma copa, uma sala destinada aos docentes, uma sala de reuniões, uma sala de coordenação, uma sala de pessoal não docente, uma biblioteca, uma sala polivalente, uma reprografia, uma sala destinada a cuidados médicos dos alunos, duas salas de arrumos e várias instalações sanitárias destinadas a professores, alunos e funcionários. O edifício é composto por um sistema de aquecimento, ventilação e ar condicionado, um sistema de aproveitamento de energias renováveis. Tem equipamento informático em todas as salas do 1.º CEB e numa sala destinada ao trabalho das crianças (biblioteca), num rácio de um computador para dez crianças.

O espaço exterior possui equipamento adequado às crianças que frequentam as instalações, existindo dois pequenos parques infantis, um destinado para as crianças de 1.º

CEB equipado com um bloco de escorrega com túnel, barras, cordas e parede de escalada para trepar. O outro parque infantil, destinado à educação pré-escolar, equipado com dois blocos de escorregas, um deles com túnel, barra, cordas e parede de escalada para trepar; dois baloiços com apoio fixo no chão tendo como suporte uma mola, facilitando o movimento das crianças. Este suporta ainda um campo de jogos e um grande espaço relvado.

Este Centro Escolar funcionava de acordo com o calendário escolar estabelecido pela rede escolar pública, tendo como horário de funcionamento a abertura às 7:45h e encerramento às 19:30h, para servir as necessidades das famílias.

1.1- Caracterização do grupo no âmbito da Educação Pré-escolar

O grupo de crianças de educação pré-escolar, com o qual desenvolvemos a nossa prática pedagógica, era constituído por vinte e cinco crianças, sendo nove crianças do sexo feminino e dezasseis do sexo masculino. Tratava-se de um grupo vertical constituído por doze crianças de três anos e treze crianças de cinco anos.

Tomando por base a informação fornecida no Projeto Curricular de Turma (PCT), catorze das crianças do grupo nunca tinham frequentado a educação pré-escolar, doze das quais com três anos, e duas com cinco anos. As restantes onze crianças, todas de cinco anos, frequentavam o jardim de infância pela terceira vez, a maioria provinha de jardins de infância da rede privada, à exceção de uma criança que tinha frequentado um outro jardim de infância do mesmo agrupamento.

As crianças eram provenientes de famílias estruturadas, sendo que na sua maioria o agregado era constituído por o casal de pais e irmãos, não ultrapassando os quatro elementos por agregado familiar. Todavia, existiam dois casos de crianças provenientes de famílias monoparentais, resultantes de processos de divórcio dos cônjuges e estando as crianças a residir com as mães. Num destes casos, o agregado familiar era também constituído pelos avós e os tios. As famílias eram maioritariamente jovens, tendo na sua maioria idades compreendidas entre os trinta e os quarenta anos.

A maioria das crianças do grupo tinham irmãos (72%), dezasseis das quais, tinham apenas um irmão (64%), uma com três irmãos (4%) e uma outra com quatro irmãos (4%), sete dessas crianças (28%) eram filhas únicas.

No que se refere ao percurso académico dos pais das crianças, estes tinham uma grande variedade, sendo que na sua maioria todos possuíam a escolaridade obrigatória. No

que se refere ao sexo feminino, a maioria detinha uma formação de nível superior (48%), havendo três casos (12%) de mães com a escolaridade ao nível do ensino secundário, e seis casos (24%) de mães com a escolaridade até ao 3.º CEB. No que se refere ao sexo masculino, na sua maioria tinham a escolaridade até ao 3.º CEB (48%), havendo seis casos (24%) que possuíam formação de nível superior, e quatro casos (16%) com o ensino secundário. Não existia informação sobre as habilitações académicas do agregado familiar em três casos referentes ao pai (12%) e em quatro casos referentes à mãe (16%).

No que se refere às atividades profissionais dos pais das crianças, existia uma grande diversidade. As suas atividades profissionais enquadravam-se na categoria de serviços e comércio (motorista, operadores fabris, talhantes, comerciantes e trabalhadores se construção civil), e ainda na categoria de quadros (engenheiros, médicos, designers, professores e administrativos), não se verificando nenhum caso de desempregados.

1.2-Caraterização do grupo no âmbito do Ensino do 1.º CEB

O grupo era constituído por vinte e quatro crianças sendo sete crianças do sexo feminino e dezassete do sexo masculino. Na sua maioria as crianças faziam sete anos durante o ano civil de 2011, à exceção de duas crianças, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino que já tinham oito anos. No que se refere à aprendizagem, o grupo era um pouco díspar, havendo crianças que tinham grandes facilidades de aprendizagem, ao contrário de outras, informação esta obtida através do PCT.

À exceção de três crianças que tinham sido transferidas de outras escolas, tendo sido uma delas retida por falta de aproveitamento, todas as outras eram da mesma turma desde o 1º ano. A esta última criança referida, fora-lhe aplicado desde o início do ano um Programa de Recuperação (PR), tendo sido ainda proposto, por ordem hospitalar, a integração num programa de Ensino Especial. Para além da criança mencionada, existiam ainda três crianças (duas do sexo feminino e uma do sexo masculino) a quem lhes fora aplicado PR no início do ano, acompanhando assim o programa do 1.º ano de escolaridade. Para combater o insucesso escolar destas crianças, desde o início do ano letivo, eram diariamente acompanhadas por duas professoras de apoio, tendo um programa próprio e uma avaliação específica e diferenciada.

As crianças eram provenientes de famílias estruturadas, sendo que na generalidade o agregado era constituído pelos pais e irmãos, não ultrapassando na sua maioria os três

elementos por agregado familiar. Todavia, existia um caso de uma criança proveniente de família monoparental, sendo o seu agregado familiar constituído apenas pela mãe.

Apenas 42% das crianças da turma tinham irmãos, sendo que sete crianças (29%) tinham apenas um irmão, duas crianças (8%) tinham dois irmãos e havendo apenas uma criança (5%) que tinha três irmãos. Desta forma, na sua maioria as crianças eram filhas únicas (58%).

No que se refere ao percurso académico dos pais das crianças, estes tinham uma grande variedade, sendo que na sua maioria todos possuíam a escolaridade obrigatória. No que se refere ao sexo feminino, na sua maioria as mães possuíam a escolaridade até ao 3.º Ciclo do Ensino Básico (42%), havendo também oito casos de mães com escolaridade de ensino secundário (34%) e cinco casos de mães possuidoras de um curso de nível superior. No que se refere ao sexo masculino, na sua maioria os pais tinham escolaridade até ao 3.º CEB (67%), havendo seis casos (25%) de pais com escolaridade de ensino secundário e existindo ainda um caso (4%) de um pai detentor de um curso de nível superior.

Existia ainda um caso referente a um pai e um caso referente a uma mãe que não existe informação a este nível.

No que se refere às atividades profissionais dos pais das crianças, existia uma grande diversidade. As suas atividades profissionais enquadravam-se na categoria de serviços e comércio (motorista, comerciantes e trabalhadores de construção civil), e ainda na categoria de quadros (engenheiros, professores e administrativos), não se verificando nenhum caso de desempregados.

2. EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DESENVOLVIDAS

Neste ponto, pretende-se analisar sucintamente a prática realizada ao longo de três meses em cada contexto (educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB). Para esse efeito, no que se refere à educação pré-escolar foram selecionadas algumas experiências de aprendizagem integradoras que se realizaram nesse período de tempo, sendo elas: *Uma narrativa conhecida; Ilustração da história; O meu animal favorito; O bolo da Mosca Fosca; Uma caixa diferente; Uma história especial e Palavra Mãe*. A descrição e fundamentação das experiências em questão procura ser articuladora, demonstrando a integração das diferentes áreas curriculares: Formação Pessoal e Social, Expressões e Comunicação e Conhecimento do Mundo. A visão que se interpreta na ação baseia-se nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar [OCEPE] (Silva et al., 1997).

As descrições encontram-se então operacionalizadas tendo em conta algumas temáticas no âmbito da matemática, nomeadamente construção de uma série ordenada, capacidades, organização e tratamento de dados, formação de conjuntos de acordo com um critério (cor e tamanho); no âmbito da expressão oral e abordagem à escrita, nomeadamente identificação de signos linguísticos, consciência fonológica, consciência da palavra e produção textual; no âmbito do conhecimento do mundo, a sensibilização das crianças para as ciências; no âmbito da formação pessoal, nomeadamente com a resolução de problemas e a cooperação e interação com a sociedade.

No que se refere ao 1.º CEB, foram selecionadas algumas experiências de aprendizagem que se realizaram no decorrer desse período de tempo, sendo elas: *Conversar sobre os lobos; O livro escolhido: o outro lado do lobo; Pontos que fazem (toda) a diferença; Um desenho diferente; O boneco Aquiles*. A descrição e fundamentação das experiências em questão procura ser integrada e interdisciplinar tendo em conta as distintas áreas curriculares Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressão e Educação. A visão que se interpreta na ação baseia-se no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico, Programa de Matemática do Ensino Básico, Programa de Língua Portuguesa do Ensino Básico, bem como Currículo Nacional do Ensino Básico.

2.1 Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da Educação Pré-escolar

2.1.1- Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa no âmbito da Educação Pré-escolar

A ação educativa desenvolvida no jardim de infância cooperante partia do contributo de várias abordagens pedagógicas. Tomamos como referências para a automatização do espaço e dos materiais o modelo curricular *HighScope*, para as interações e a escuta da criança a abordagem *Reggio Emilia* e para a conceção do trabalho de projeto o *Movimento da Escola Moderna* [MEM]. No entanto, e tal como se verificava os modelos curriculares eram utilizados não ajustando a ação educativa particularmente em nenhum, ou seja, recorrendo apenas a alguns aspetos de cada um deles. Desta forma e como refere Evans, citado por Mesquita-Pires (2007)

a prática tradicional de jardim-de-infância é um potpourri, uma mistura de várias práticas, sem a existência de linhas condutoras bem diferenciadas, o que origina, na maior parte das vezes, uma não consciência dos referenciais teóricos que implicitamente influencia a sua prática pedagógica (p.63)

Na mesma linha de análise, Mata (2008) afirma que “a profissão docente corre o risco de práticas rotineiras, ineficazes e desinteressantes” (p.7), que não ativa as crianças pela sua rotina. Ao longo da ação era recorrente o refúgio a fichas estereotipadas e a materiais estruturados, inexistindo muitas vezes as interações que valorizassem a escuta através dos interesses das crianças. Desta forma, torna-se indispensável ao educador o contacto e a análise dos modelos curriculares pois, só através deste contacto se tornam perceptíveis “as condições aparentes constatadas entre a reflexão e a ação, entre as verdadeiras condições de aprendizagem das crianças” (Mesquita-Pires, 2007, p.73).

Neste seguimento e, com o sentido proporcionar às crianças atividades promotoras de experiências de aprendizagem, sentimos necessidade de incidir numa gramática *pedagógica* operacionalizada num modelo pedagógico. Este e tal como nos refere Oliveira-Formosinho (2007)

baseia-se num referencial teórico para conceptualizar a criança e o processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes da ação e sobre a ação. Ou seja, o modelo pedagógico permite concretizar no quotidiano do terreno uma práxis pedagógica (p.34).

Na mesma linha de análise Mesquita-Pires (2007) afirma que o modelo pedagógico é um sistema educacional que permite ao adulto uma orientação organizada das interrelações abrangendo todas as dimensões, permitindo o enlace e integração entre todas as áreas curriculares, bem como com toda a comunidade educativa envolvente, nomeadamente com a família.

Desta forma e, depois de uma breve reflexão, procuramos incidir a nossa prática tendo em conta o Currículo de Orientação Cognitivista vulgarmente conhecido por Modelo *HighScope*. Este modelo foi criado na década de 60, nos Estados Unidos da América, tendo despertado o seu interesse em Portugal, na década de 80. O modelo *HighScope* tem sustentabilidade no diálogo entre a contextualização e a prática da ação, originando reflexões sobre a mesma, tendo como preocupação principal a autonomia das crianças. (Mesquita-Pires, 2007).

O modelo *HighScope* tem como base fulcral as concepções cognitivistas piagetianas, referindo que para as crianças adquirirem o seu conhecimento necessitam de partir das suas concepções combinando-as com as informações oriundas do meio. Desta forma, a criança não constrói o seu conhecimento unicamente através das atividades que realiza ou da transmissão de informação pelo adulto, mas sim através das suas descobertas espontâneas. Neste sentido, tal como nos é transmitido por Piaget, citado por Mesquita-Pires 2007, “a criança é um ser dinâmico que interage como a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas (interacionismo). Essa interação com o ambiente faz com que ela construa estruturas mentais” (p.51).

O Modelo Curricular *HighScope* para a Educação Pré-escolar está assente em princípios básicos que estão patentes na Roda de Aprendizagem. Onde se operacionalizavam as linhas concetuais do modelo. Este modelo tem como principal característica a ação, onde deve estar sempre presente a iniciativa e as experiências-chave da criança. Para que se desenvolva uma aprendizagem pela ação é importante ter em consideração: as interações adulto/criança e adulto/adulto (estratégias de interação, encorajamento e abordagem da resolução de problemas face ao conflito); o ambiente de aprendizagem no que diz respeito às áreas, aos materiais e ao armazenamento; a rotina diária no planejar-fazer-rever e no tempo de pequeno e grande grupo; e a avaliação sendo o trabalho de equipa, os registos ilustrativos diários, o planeamento diário e a avaliação da criança (Hohmann & Weikart, 2009).

- **Ambiente de aprendizagem**

A sala de educação pré-escolar onde desenvolvemos a ação educativa apresentava um formato retangular, encontrando-se dividido por áreas de interesse. Havia um espaço num dos cantos da sala, que se destinava às reuniões de grande grupo. A sala dispunha de bastante luminosidade natural, visto que uma das paredes laterais era constituída na sua maioria por janelas. Estas possuíam estores reguladores da intensidade de luz, permitindo

controlar a quantidade de luz solar consoante os momentos do dia e as atividades desempenhadas. As paredes da sala eram azuis, tal como os dois placards existentes na sala. Havia ainda um quadro branco, que funcionava na área da escrita.

A organização do espaço e dos materiais foi pensada de forma a criar aprendizagens educativas significativas e motivadoras, tendo em conta a dinâmica do grupo e os seus interesses. Desta forma, a organização da sala era flexível e alterava-se de acordo com as necessidades e evoluções do grupo, tendo sofrido algumas alterações no decorrer do ano. Todas as áreas dispunham de material específico e característico, tentando ser o mais real possível. Estas possuíam ainda nomes simplificados e perceptíveis pelas crianças.

Segundo Hohmann e Weikart (2009), os adultos devem estruturar e demarcar o espaço das brincadeiras por áreas de interesse específico, com o fim de as crianças sentirem motivação por cada área de brincadeira, proporcionando uma aprendizagem ativa, tornando-as capazes de realizar escolhas e de tomar decisões. Neste seguimento o espaço das áreas era delimitado por armários baixos, mobiliário que fazia parte das áreas permitia à criança uma observação na íntegra de toda a sala, assim como dos adultos, colegas e das suas atividades. A sala estava organizada com oito áreas distintas de forma a proporcionar aprendizagens significativas variadas, sendo elas: a área da matemática; a área da escrita; a área do computador; a área da biblioteca; a área do disfarce; a área da casinha; a área das construções; a área dos jogos e a área do cavalete. Esta organização da sala permitia à criança um grande número de oportunidades permitindo, realizar uma boa aprendizagem pela ação.

O espaço permitia ainda proporcionar às crianças experiências diretas e rápidas, com o intuito destas retirarem significado a partir da reflexão das mesmas. O facto do espaço se encontrar definido e ao dispor das crianças, permitia que estas estabelecessem relações sociais entre elas e que ampliasse a sua autonomia, sabendo quais os materiais que as áreas dispunham e onde os poderiam encontrar.

- **Rotina Diária**

A rotina diária possibilita à criança a compreensão de uma sequência de rotina, fazendo com que consiga identificar os diferentes momentos do dia e a sua sequência. Permite que as crianças usufruam de uma integração comum de apoio por parte do adulto, à medida que desenvolvem as suas atividades. (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, a rotina diária foi pensada tentando ir ao encontro do Modelo Curricular *HighScope*,

disponibilizando às crianças uma sequência de momentos que elas seguiam e compreendiam, possibilitando que estas tirassem partido das atividades construindo significados através de experiências de aprendizagem significativas e relevantes. Desta forma, as crianças desfrutavam de um enquadramento comum de apoio, à medida que desenvolviam as suas atividades, estando assim a rotina diária pensada para apoiar as crianças nas suas iniciativas. A rotina diária era flexível, podendo ser alterada sempre que necessário, tendo em conta os interesses e o projeto que nos encontrávamos a recriar.

As atividades eram cuidadosamente planeadas pelo adulto, de forma a apoiar as crianças nas suas iniciativas. Estas eram planeadas tendo em conta um plano anual de atividades, estruturado, em conjunto por todas as educadoras do agrupamento da escola.

Tabela 1- Descrição da Rotina Diária

Rotina Diária		
Manhã	Tempos	Explicitação
9h	Acolhimento	Momento de receção das crianças com entoação da canção dos bons dias. Registo nos respetivos quadros de pilotagem das presenças, data e estado atmosférico.
9h e 15min	Tempo de Grande Grupo	Tempo em que o grupo reunia e se encontrava envolvido, partilhando informações importantes nomeadamente acontecimentos do quotidiano. Realizavam-se também atividades como leitura de histórias, conversas de interesse geral, entoação de canções, jogos...
9h e 40min	Tempo de Pequeno Grupo	Tempo destinado à experimentação de materiais, por parte das crianças e à resolução de problemas numa atividade que os adultos escolheram tendo em conta um determinado objetivo. Este tempo era destinado a um grupo individualizado de crianças com mais ou menos 8 crianças, permitindo assim uma melhor exploração e experimentação. O grupo era constituído com o número equivalente de crianças de 3 e de 5 anos. Este tempo favorecia as interações criança-criança e adulto-criança, encorajando as a fazer escolhas e a tomar decisões por si próprias.
10h e 30min	Lanche/ Recreio	Tempo em que as crianças realizam a higiene pessoal e de seguida bebem o leite escolar e comiam o lanche que traziam de suas casas. No final, as crianças envolviam-se em brincadeiras, permitindo-lhes inventar os seus próprios jogos e regras. Quando as condições atmosféricas o permitiam, estas atividades eram realizadas no espaço exterior da escola.
11h	Continuação do tempo de Pequeno Grupo	Este tempo destinava-se à conclusão de atividades que poderiam anteriormente não ter sido terminadas e à introdução de atividades nos restantes grupos.

12h	Almoço	Após procederem à sua higiene, as crianças que almoçavam na escola dirigiam-se para o refeitório, e as restantes crianças eram entregues a familiares com o intuito de realizarem a refeição com estes.
Tarde		
14h	Relaxamento	Neste tempo as crianças relaxavam numa manta como forma de alertar para a importância do silêncio, realizando alguns jogos relaxantes, ouvindo a entoação de poemas, lengalengas, trava-línguas, entre outros.
14h e 20min	Tempo de trabalho autónomo	Tempo que as crianças escolhiam livremente as suas tarefas ou davam continuidade às atividades iniciadas de manhã.
15h e 30min	Tempo de arrumação e revisão	Tempo de arrumação da sala seguido de um momento de reflexão em grande grupo, onde as crianças partilhavam com os seus colegas tudo o que tinham feito ao longo do dia.
16h	Lanche e final das atividades	Após procederem à realização da higiene, as crianças dirigiam-se à sala do lanche, onde lanchavam, sendo que as crianças que tinham prolongamento de horário eram mantidas numa sala enquanto aguardavam que as famílias as fossem buscar.

A rotina diária estruturava-se de acordo com a que se explicita na tabela 1. Além da rotina diária, existiam outras rotinas semanais, nomeadamente num dos dias da semana era proporcionado às crianças uma sessão de expressão física-motora orientada pela educadora, havendo ainda num outro em que também era exposta uma sessão da mesma expressão, mas esta orientada por um professor das Atividades Extracurriculares (AEC).

2.1.2- Experiências de aprendizagem

Neste ponto pretende-se analisar sucintamente a prática realizada ao longo de três meses, numa sala de educação pré-escolar. Para esse efeito, foram seleccionadas algumas experiências de aprendizagem que se realizaram no decorrer desse período de tempo.

A Casa da Mosca Fosca

A visita de algumas crianças de uma outra escola do mesmo agrupamento à escola, motivou para algumas atividades que a seguir apresentamos. No decurso desta visita, as crianças visitantes proporcionaram a representação da história *A Casa da Mosca Fosca* (Mejuta e Mora, 2010), representação esta realizada através de um teatro de fantoches.

Dado o interesse que as crianças demonstravam pela história, pensamos ser importante leva-las a contactar com o livro. Assim, com o intuito de se tirar partido do ato de ouvir uma história, foi mostrado o livro ao grupo, perguntando se eles conheciam a história, no qual todas em coro responderam de forma entusiástica: *é o livro da Mosca Fosca*.

Todas as crianças demonstraram grande entusiasmo em contarem a história, tendo em conta as suas recordações da observação da peça. No entanto, após a narração desta, verificou-se que as crianças apenas se recordavam do início e do fim da história, tendo apenas uma vaga ideia dos animais que intervinham na mesma, não recordando os nomes de cada uma delas.

Uma narrativa conhecida

Procedeu-se à leitura textual da história *A Casa da Mosca Fosca* (Mejuta e Mora, 2010), tendo-se optado por não se mostrarem as imagens da mesma, pretendendo-se que as crianças apenas saboreassem a leitura. Quisemos, desta forma, que as crianças se centrassem nas rimas, ritmos e repetições tão características da narrativa em questão.

Tendo em conta a conceitualização de Mata (2003) que nos afirma que “a riqueza das interações com a leitura promove-se também com as atividades que se podem desenvolver antes, durante e depois da leitura da história” (p.80), para além do desenvolvimento fonológico, proporcionou-se ainda a promoção do desenvolvimento do sentido de cardinalidade e de construção de uma série ordenada.

Segundo Roldão (2001) “as histórias têm atravessado as mais variadas épocas e culturas, constituindo-se como poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores” (p.71). As histórias também constituem um forte instrumento utilizado para fins educativos na medida em que transportam mensagens com variadíssimas lições úteis, despertando para a realidade. No entanto, um educador deve ter especial cuidado na escolha de uma história, sendo muito importante analisar, previamente, o seu discurso e mensagem, se é apropriado ao grupo em que vai ser trabalhada, procedimento este que era sempre realizado aquando da introdução de uma nova narrativa para análise. Na mesma linha de análise, Mata (2008) refere o facto deste ato ser muitas vezes fulcral para proporcionar novas e diferentes experiências da aprendizagem à criança, sendo que “a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (p.78).

Após a leitura da história, foram apresentadas às crianças as imagens das suas personagens. À medida que estas eram mostradas, as crianças mencionavam o nome de cada uma das personagens de uma forma bastante entusiástica, manifestando particular motivação em verbalizar as rimas presentes. Inicialmente, as crianças demonstraram alguma dificuldade em pronunciar os nomes tão característicos das personagens da

história, mas através de um trabalho cooperativo, as crianças ajudaram-se na pronúncia de cada nome. O nome das personagens desta história, devido às suas rimas, convidava a um jogo fonético, fazendo com que as crianças se interessassem e quisessem repetir várias vezes. Tal comportamento torna-se crucial no desenvolvimento da linguagem das crianças, conforme salienta Sim-Sim, Silva e Nunes (2008)

indica os primórdios da sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras. Ao longo dos anos pré-escolares as crianças não só continuam a progredir do ponto de vista das aquisições sobre a língua materna como começam a desenvolver algumas intuições sobre a estrutura e o funcionamento da própria língua (p.47).

Após todas as imagens das personagens se encontrarem ao dispor das crianças, colocadas aleatoriamente, as crianças foram questionadas quanto à ordem cronológica da chegada destas à casa da *Mosca Fosca*.

Educadora estagiária: *Qual foi o primeiro animal a chegar a casa da Mosca Fosca?*

¹Mário: *Foi o Escaravelho Carquelho.*

Educadora estagiária: *Quantos animais ficaram dentro da casa?*

Fátima: *Um.*

Eva: *Não, ficaram dois, porque o Mosca Fosca também estava na casa.*

Educadora estagiária: *E quem foi o segundo a chegar?*

Tomé: *O Morcego Ralego.*

Eva: *E depois foi o Sapo Larapo.*

Educadora estagiária: *E o Sapo chegou em que lugar?*

Mário: *Em terceiro lugar.*

Jaime: *E em quarto lugar chegou a coruja Rabuja.*

Bruna: *Depois chegou a Raposa Tramosa.*

Eduardo: *A Raposa Tramosa chegou em quinto lugar.*

Vasco: *E depois o Lobo Rebobo era o seis.*

Jaime: *O sexto.*

Gustavo: *E depois chegou o Urso que comeu tudo.*

Jaime: *O Urso Lambão.*

Educadora estagiária: *E o Urso lambeiro chegou em que lugar?*

Gustavo: *Em oito.*

Educadora estagiária: *Oitavo lugar. E neste caso o Urso Lambeiro foi o quê?*

Jaime: *O último a chegar.*

Educadora estagiária: *Quantos animais eram ao todo na história?*

Mateus: *Oito, mas a Mosca Fosca só tinha sete lugares. Faltava lugar para o lobo, por isso é que o lobo comeu tudo.*

À medida que o diálogo prosseguiu, as crianças iam colocando as imagens em fila por ordem de chegada à casa da mosca, ordenação esta, também, bastante importante no que diz respeito à promoção da leitura, tal como salienta Silva et al. (1997)

as histórias lidas ou contadas pelo educador, recontadas ou inventadas pelas crianças, de memória ou a partir de imagens, são um meio de abordar o texto narrativo que,

¹Por questões éticas de confidencialidade, ao longo do trabalho os sujeitos serão identificados por nomes fictícios.

para além de outras formas de exploração, noutros domínios de expressão, suscitam o desejo de aprender a ler (p.70).

Para além do desenvolvimento do conceito de cardinalidade, esta ordenação teve ainda como referência a motivação e incentivo das crianças para a leitura. Desta forma, à medida que as crianças ordenavam as imagens, pela ordem dos acontecimentos e tendo em conta dificuldades que iam emergindo questionamos e íamos apoiando as suas opções. Este jogo motivou ainda mais as crianças, fazendo-as pensar e relembrar toda a história e a sua sequencialização. A história descrevia cada uma das personagens tendo em conta as suas características individuais. À medida que o diálogo prosseguia, as crianças eram ainda questionadas quanto às características de cada animal, o que era facilmente lembrado tendo em conta as rimas do texto. Todo este questionamento ajudou as crianças a fomentarem a sequência cronológica de toda a história.

As imagens foram dispostas em fila, sendo este ato de ordenação mais claro para as crianças, tal como afirmam Castro e Rodrigues (2008), sendo que “a disposição dos objetos em fila facilita a contagem pois permite a separação entre os elementos contados e os que faltam contar” (p.18).

No entanto, no final da atividade, após uma breve reflexão apurou-se que para além da ordem das personagens, devia também ter sido atribuído a cada imagem a sua numeração correspondente, de forma a facilitar às crianças a sua contagem, permitindo-lhes ainda a perceção de cardinalidade dos números. Sendo que apesar deste ato de contagem, através da sequência numérica ser relevante para as crianças em idade pré-escolar, é importante que estas para além de conhecerem os termos da contagem oral, os consigam relacionar com a numeração. Desta forma, teria sido mais fácil para as crianças, principalmente para as mais pequenas, contarem o número de animais presentes na narrativa, se a posição da sua sequência cronológica, estivesse também associada a cardinalidade numérica, visto que a contagem desempenha um papel substancial no procedimento e favorece o desenvolvimento do sentido do número.

Ainda neste âmbito, a história permitiu-nos explorar a sequência temporal, através da sequencialização das imagens, assinalado por uniões contínuas e sucessivas, vulgarmente sinalizadas pelas crianças com a expressão “e depois”. Desta forma, as histórias são muitas vezes um meio eficaz e fundamental para o desenvolvimento das crianças, permitindo a relação entre a linguagem e a construção da noção de tempo (Silva et al., 1997).

No final de todas as imagens se encontrarem por ordem de chegada, surgiu a observação de uma criança (Mário): *A mosca é a mais pequenina e o urso é muito grande.*

Educadora estagiária: *Qual é o animal que chegou primeiro a casa da mosca?*

Tomé: *Foi o Escaravelho Carquelho.*

Educadora Estagiária: *E esse será maior ou mais pequeno que a mosca?*

Mateus: *É maior, mas não muito. Às vezes na minha aldeia há.*

Educadora estagiária: *E a seguir ao escaravelho, quem chegou? Será maior que o escaravelho?*

Mário: *Foi o morcego. Sim eu acho que é maior e também é maior que a mosca.*

Educadora estagiária: *E a seguir?*

Eva: *Chegou o sapo, que é um bocadinho grande, e é maior que o morcego.*

Jaime: *Então já percebi, o Escaravelho Carquelho é um bocadinho maior que a Mosca Fosca, o Morcego Ralego é um bocadinho maior que o Escaravelho Carquelho, o Sapo Larapo é um bocadinho maior que o Morcego Ralego, a Coruja Rabuja é um bocadinho maior que o Sapo Larapo, o Lobo Rebobo é um bocadinho maior que a Coruja Rabuja, e o Urso maior que todos.*

Bruna: *Pois é como eu, sou maior que a Juliana um bocadinho.*

Educadora estagiária: *E há alguém que é mais pequena que a Juliana?*

Bruna: *Sim, a Iolanda, porque ela é muito pequenina como a Mosca Fosca.*

Mateus: *Pois a Juliana é um bocadinho maior que a Iolanda e a Bruna é a maior. Isso é porque nos crescemos.*

Aproveitamos o comentário da criança para explorar o conceito de sentido ordinal do número, sendo que através deste e com exemplos práticos e nítidos, tendo em conta o tamanho de três colegas, se tornou mais clara a perceção de sequência bem como de ordenação crescente. Segundo Castro e Rodrigues (2008) esta exploração é fundamental para uma melhor compreensão pois a “sequência numérica está organizada de acordo com a ordem” (p.19). Pois, se atualmente a sociedade recorre ao número para exprimir situações diversas, é importante que a criança desde cedo conheça e se familiarize com o número concetual, sabendo interpretá-lo e conhecer os aspetos da sua utilização. Geralmente, à definição de número estão associados três conceitos elementares: cardinal, ordinal e nominal. O primeiro indica o total de objetos, respondendo à questão “quantos?”; o segundo determina a posição relativa de um objeto num conjunto ordenado; e, por fim, o último é utilizado para identificação em contextos não numéricos, como por exemplo, um número de um telefone (Moreira, 2003).

A Ilustração da história

Tendo em conta o entusiasmo com as características das personagens da história *A casa da Mosca Fosca* (Mejuta e Mora, 2010), foi proporcionado ao grupo a elaboração de algumas personagens que também pudessem entrar na história. Para tal, no decorrer da atividade *Uma narrativa conhecida*, as crianças foram questionadas quanto à possibilidade

de elas conseguirem elaborar novas personagens para estarem presentes no lanche em casa da mosca. Todas as crianças demonstraram grande entusiasmo, manifestando a sua capacidade para executar tal tarefa. Como resposta à questão, em trabalho de pequenos grupos, colocaram-se ao dispor das crianças vários materiais diferentes e por cada uma distribuiu-se uma cuvette de esferovite.

Para a realização da atividade, partiu-se do projeto curricular de grupo denominado *Escola Ecológica*. Desta forma, todos os materiais colocados ao dispor das crianças eram materiais com vista a ser reutilizados, tais como cuvetes de esferovite, rolhas de garrafas, ganchos do cabelo e paus. Esta consciencialização de reutilização, bem como de reciclagem, é fundamental incutir nas crianças desde cedo pois, conforme refere Pereira (citado por Martins et al., 2009), o ensino resgata um papel fundamental no que se refere a orientar as crianças para cidadãos aptos em examinar e investigar criticamente as situações do dia a dia, percebendo e conhecendo as opções existentes, pensando nas consequências que estas podem ter nas suas vidas, arranjando alternativas mais favoráveis e equilibradas no que se refere às tecnologias, assim como no que diz respeito ao ponto de vista social. Desta forma, segundo Dewey (2002), a escola deve ter diversas formas de ocupação ativa, proporcionando às crianças uma aprendizagem através da experiência direta, “pois é através daquilo que fazemos no mundo e com o mundo que lemos o seu significado e avaliamos o seu valor” (p. 27), devendo, assim, a escola ser um centro ativo de descoberta científica sobre os materiais e sobre os processos naturais. Neste seguimento, o educador deve ter em conta os interesses das crianças de modo a assegurar o desenvolvimento intelectual com as experiências educativas (Kamii, 2003).

As crianças manipularam os objetos e logo os colocaram em cima da placa de esferovite, pressionando os materiais nesta. Ao verificarem que, com esta pressão os objetos ficavam marcados na placa, surgiu logo o comentário de algumas crianças.

Benjamim: *Isto dá para fazer desenhos.*

Tomé: *Pois se carrega-mos com força e colocarmos muitas tampas fazemos muitas rodinhas.*

Iolanda: *Eu vou desenhar muitas moscas, são as amigas da Mosca Fosca.*

As crianças realizaram então uma matriz na cuvette de esferovite (*vide* figura 1), com diversos materiais de forma diversa, que estavam ao seu dispor, concretizando as suas ideias e desejos.

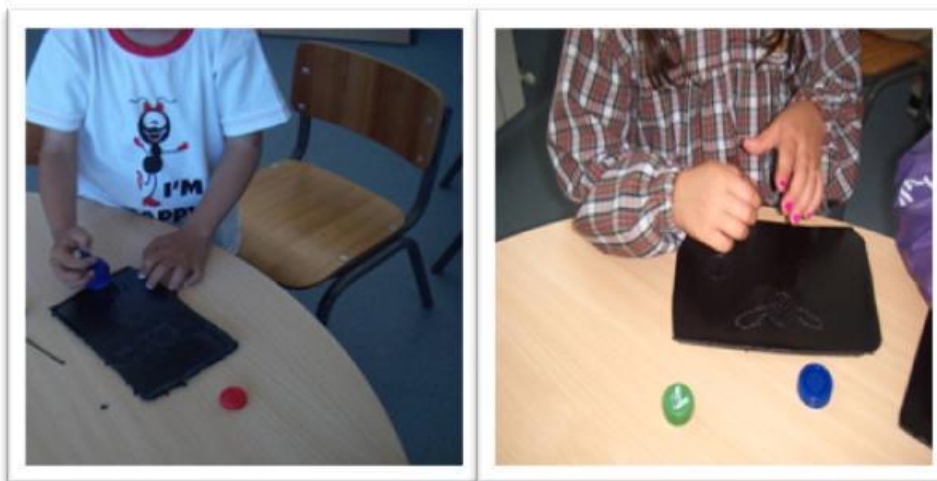


Figura 1- Realização de matriz em cuvette de esferovite

No entanto, ao longo da atividade surgiram algumas dificuldades no que se refere à pressão dos materiais na cuvette, tendo a *Iolanda* referido que não conseguia fazer porque não tinha força e, desde logo, o *Tomé* se colocou à disposição da colega para a ajudar. A partir da atitude do *Tomé*, algumas das crianças que já tinham terminado as suas atividades colocaram-se, também, numa relação de interajuda com os colegas com mais dificuldades, tornando-se esta uma atividade promotora de cooperação entre as crianças, conforme salientam Silva et al. (1997) “a interação das crianças durante as atividades de expressão plástica e a realização de trabalhos por duas ou mais crianças são ainda meios de diversificar as situações, pois implica uma resolução conjunta de problemas” (p.62).

Após se terem realizado as matrizes, colocaram-se ao dispor das crianças três tintas (vermelho, amarelo e azul), tendo-as esclarecido que para transporem o desenho para o papel era necessário colorir a matriz com o auxílio de tinta, pressionando de seguida a matriz numa folha. A esta técnica de impressão utilizada, reentrância, consistia na produção de uma impressão em papel de uma imagem produzida numa matriz (cuvete em esferovite). Esta técnica de impressão, possibilita ainda a realização de mais cópias, ou seja, é possível obter mais exemplares exatamente iguais da mesma imagem, devido à imagem que pretendemos imprimir estar cavada na matriz.

As crianças puderam colorir a sua matriz tendo em conta as três cores de tinta disponíveis (*vide* figura 2). O ato de autonomia é bastante relevante para as crianças, pois torna-as capazes de tomarem decisões sem o auxílio de outros, tal como referem Silva et al. (1997) “a construção de autonomia supõe a capacidade individual e coletiva de ir, progressivamente, assumindo, responsabilidades” (p.53). Este é um procedimento do desenvolvimento pessoal e social da criança, que deve partir do educador face à criança.



Figura 2- Pintura da matriz

Posteriormente as crianças referiram que precisavam de folhas brancas para imprimirem os seus desenhos. Contudo, esta tarefa não se tornou tão acessível como o pretendido, uma vez que as crianças não tinham força suficiente para a impressão. O *Frederico* manifestou grande desagrado pela sua folha não se encontrar esticada sobre a matriz, e por isso não ia conseguir proceder à sua impressão. Foi então colocado ao dispor da criança um rolo de pintor em esponja com o intuito desta tirar partido, ajudando-a a imprimir o desenho.

Educadora estagiária: *Achas que este rolo te ajuda?*

Tomé: *Vou experimentar.*

Tomé: *Sim, é mais fácil com isto, tenho é que fazer força para ficar direitinho.*

Neste seguimento e, no decorrer da verificação e sugestão do Tomé, a educadora estagiária incentivou as crianças a executarem as suas impressões com o auxílio do rolo de pintor em esponja (*vide* figura 3), tendo ainda a criança em questão explicado aos colegas como deveriam fazer para “ficar direitinho”. As crianças aceitaram de bom grado a sugestão do colega, manifestaram grande interesse em executar a tarefa. Esta valorização das ideias individuais de cada criança é bastante importante para o seu desenvolvimento, pois estimula a sua imaginação e faz com que se tornem mais capazes de resolver pequenos problemas no seu dia a dia. Neste seguimento, e tal como salientam Siva et al. (1997)

a relação que o educador estabelece com a criança, a forma como a valoriza e respeita, estimula e encoraja os seus processos, contribuem para a autoestima da criança e constituem em exemplo para as relações que as crianças estabelecerão entre si (p.52).



Figura 3- Impressão da matriz

No final e, em tempo de reflexão em grande grupo, todas as crianças apresentaram os seus trabalhos explicando como elaboraram as suas personagens e quais as características de cada uma. Todas estavam bastante orgulhosas dos seus trabalhos e sugeriram, então, que fossem afixados na sala para que pudessem ser vistos por toda a gente. Esta sugestão foi debatida em grande grupo, concordando todas as crianças com a sugestão. Conforme se salienta nas OCEPE (Silva, et al., 1997) esta participação possibilitou a elaboração de “uma autonomia coletiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las” (*idem*, p.53).

O meu animal favorito

No decorrer da atividade, em tempo de grande grupo, duas crianças dialogavam sobre qual era a sua personagem favorita da história. Aproveitamos essa oportunidade para sugerir ao grupo que poderia escolher o seu animal favorito. Previamente fora então preparada e planificada uma atividade de organização e tratamento de dados, através de um gráfico de barras, pretendendo-se que esta se interligasse e fosse o ponto de partida para uma atividade de expressão livre proporcionada no espaço exterior da escola.

Ao entrarem na sala de atividades, as crianças depararam-se com as imagens das personagens da história *A casa da Mosca Fosca* (Mejuta e Mora, 2010) coladas na extremidade lateral de uma mesa. Em cima da mesa havia ainda um cesto com cubos coloridos, exatamente iguais. As crianças ficaram bastante curiosas manifestando grande interesse em querer saber para que iriam servir os cubos, e as imagens das personagens da história. Surgiram várias ideias e suposições. Conversamos sobre as ideias das crianças e

uma criança referiu que aqueles cubos coloridos iriam servir para colocar em cima de cada imagem, e que no fim, a imagem que tivesse mais cubos seria a imagem vencedora. Referimos à criança que a ideia dela estava correta, no entanto quem tivesse mais cubos coloridos, não seria a imagem vencedora, mas sim a personagem da história favorita do grupo.

A construção de gráficos é uma estratégia importante a trabalhar com as crianças como meio de organizar os dados. Como salientam Castro e Rodrigues (2008) “a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente” (p.72). Foi, também, sugerido que cada criança, sem mencionar a sua escolha aos colegas, se dirigisse às imagens e colocasse um cubo sobre a imagem do animal da história que mais gostava.

As crianças, individual e autonomamente, participaram na atividade, colocando um cubo colorido no local correspondente ao seu animal favorito (*vide* figura 4). À medida que a atividade decorria, foi-se referindo a importância dos cubos serem colocados na vertical e não na horizontal, para que assim houvesse a perceção do eixo horizontal (base da mesa), e um vertical (a quantidade de cubos). Cada criança colocou então um cubo colorido no local correspondente ao seu animal favorito.

Com esta atividade favorecemos o desenvolvimento do sentido de número, através da contagem dos elementos.



Figura 4- Construção do gráfico de barras das preferências da Mosca Fosca

O gráfico de barras permaneceu em cima da mesa, enquanto que as crianças permaneciam sentadas em seu redor. Surgiu, então, a necessidade de registar o gráfico das

preferências, tendo-se sugerido transpô-lo para uma folha de cartolina. Foi apresentado ao grupo uma cartolina onde se encontravam as imagens das personagens da história, dividida por vários eixos perpendiculares horizontais (os eixos da variável), e um eixo na vertical que representavam as frequências sendo, neste caso, as escolhas de cada criança. Desta forma, tomando como as palavras de Castro e Rodrigues (2008) considera-se que “o gráfico tem tantas barras quanto os itens e as barras encontram-se separadas porque se referem itens de variáveis qualitativas ou quantitativas discretas. Pode apresentar as barras na vertical ou na horizontal” (p.76).

Elucidaram-se ainda as crianças, que para a construção de um gráfico é sempre necessário a escolha de uma unidade que tem de ser, obrigatoriamente, sempre igual, sendo que neste caso a unidade escolhida foram os cubos.

De seguida, no momento de pequeno grupo, foi pedido o auxílio de todas crianças que faziam anos nos meses de maio e junho que colocassem as unidades (cubos) no eixo referente a cada animal (*vide* figura 5), realizando, de seguida, a contagem dos votos, estabelecendo uma correspondência um a um. Esta é uma atividade bastante importante nas idades pré-escolares, devendo ser seriamente exercitada, uma vez que é importante, para o desenvolvimento do sentido de número que as crianças percebem que a cada termo corresponde apenas um único objeto.

Por sua vez, tendo em conta a perspectiva de Castro e Rodrigues (2008), verificou-se que seria importante ter optado por incentivar as crianças a registarem individualmente ou em pequenos grupos de dois elementos o gráfico que permanecia em cima da mesa. Este ato de organização de dados construído pelas crianças é consideravelmente importante no seu desenvolvimento, pois permite-lhes explorar as suas experiência partindo das suas conceções. Assumamos, uma atitude de apoiante, valorizando e dando especialmente atenção aos gráficos realizados pelas crianças.

Posteriormente e, no final destes serem analisados em conjunto, foram exposto ao grupo, procedendo de seguida algumas comparações entre a representação tridimensional e a dimensional.



Figura 5 - Gráfico *O meu animal preferido...*

No fim de realizado o registo do gráfico, surgiu o momento indispensável no que se refere à temática da organização e tratamento de dados, a exploração do gráfico. Começamos por identificar com o grupo a importância de o gráfico ter um título pois, tal como expressam Castro e Rodrigues (2008) “as crianças devem ser alertadas para que os gráficos necessitam de um título (nome) elucidativo do que representam. Este, inicialmente, pode ser escolhido pela educadora mas, com o tempo, devem ser as crianças a apresentar propostas” (p.72). Neste seguimento, escolhemos, conjuntamente o título a atribuir tendo sugerido o título *O meu animal preferido...*

No decorrer da análise do gráfico exploramos algumas das informações que este fornecia. Esta é fundamental para a compreensão de um gráfico, bem como ao entendimento da sua pertinência, conforme salientam Castro e Rodrigues (2008) “após a construção do gráfico (pictograma, barras, ou circular), deve, sempre, haver um momento em que se discute o que este nos sugere” (p.72).

Educadora estagiária: *Acham que se alguém vier à nossa sala, se ler o título do nosso gráfico (O meu animal preferido...) conseguem perceber a que corresponde o nosso gráfico?*

Eva: *Sim, porque tem ali o meu favorito, tem o da Bruna, tem o da Juliana...tem o de todos.*

Educadora estagiária: *Qual é o animal que mais crianças gostam?*

Fátima: *A Mosca Fosca, foi a que eu escolhi.*

Educadora Estagiária: *E quantas crianças escolheram a Mosca Fosca?*

Mateus: *Cinco, a Érica escreveu à frente o número cinco.*

Educadora estagiária: *E qual foi o segundo com mais cubos?*

Bruna: *Foi o Escaravelho Carquelho.*

Educadora estagiária: *E quantos votos teve a menos da Mosca Fosca?*

Jaime: *Menos um. A Mosca Fosca teve cinco votos, e o Escaravelho Carquelho teve quatro, por isso é um porque um mais quatro é cinco.*

Educadora estagiária: *“E a seguir ao Escaravelho Carquelho qual teve mais votos?”*

Fátima: *Foi o morcego Ralego.*

Mário: *Não, também foi a Raposa Tramosa. Foi um empate como no futebol.*

Educadora estagiária: *Há mais algum animal empatado com outro animal?*

Jaime: *Sim o Sapo Larapo está empatado com o urso Lambeiro, com dois.*

Elsa: *E a Coruja Rabuja tem um e o Lobo Rebobo está também empatado com um.*

Após o tempo de recreio, ao regressarem à sala, as crianças depararam-se com oito imagens das personagens da história (utilizadas para ordenar a chegada à casa da Mosca Fosca). Estas encontravam-se associadas duas as duas, havendo apenas duas delas que se encontravam isoladas. Cada imagem continha ainda o seu nome associado, existindo algumas letras evidenciadas a cores diferentes (*vide* figura 6).



Figura 6- Imagens das personagens da história a casa da Mosca Fosca

Em tempo de grande grupo questionaram-se as crianças: *Porque será que algumas letras estão de outra cor?* Depois de algumas tentativas as crianças começaram a identificar algumas letras, dizendo que as que estavam a cores diferentes pertenciam às letras dos nomes delas.

Henrique: *Esta letra (F) é de Fátima. (apontando para a letra F)*

Joel: *Sim, e ao lado tem a letra do meu nome. (apontando para o J)*

Jaime: *Sim e também é a letra do meu nome, da Juliana e da Júlia.*

Este contacto com as letras é bastante pertinente em idade pré-escolar, pois tal como afirma Mata (2008) “as crianças vão começando a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas cateterísticas particulares e das convenções a elas associadas” (p.37). No entanto, o educador deve ter cuidado em proporcionar à criança experiências significativas neste campo, tendo como principal atenção que as crianças não se centrem somente na aprendizagem da letra. Desta forma, e ainda tendo em conta as referências da mesma autora, muitas vezes a criança centra-se “demasiado na letra, perdendo a noção da escrita enquanto forma de linguagem, com funções e utilizações muito diversificadas, ou seja, centra-se demasiado na forma e perde o significado, o sentido (*idem*, p.37).

Logo que todas as crianças identificaram as letras, sugerimos que desenhassem o seu animal preferido da história. Para tal, organizamos a atividade no exterior da sala, o que as interessou bastante, deixando-as particularmente motivadas, visto as atividades no exterior serem escassas. Tendo em conta a natureza da atividade enquanto promotora do desenvolvimento da criatividade individual de cada criança, consideramos que um espaço diferente poderia ajudá-la no fluir da sua imaginação. Nesta linha, Martins et al. (2009) afirmam que “as atividades devem ser realizadas num ambiente de satisfação, onde as crianças se sintam à vontade para expressar as ideias e as testar, compreendendo, pela exploração o resultado da sua intervenção” (p.22).

Para a realização da atividade era importante que se constituíssem pequenos grupos que não excedessem os cinco elementos por grupo. Foi então referido às crianças que aquelas imagens das personagens da história *A casa da Mosca Fosca* (Mejuta e Mora, 2010), com os nomes associados com algumas letras evidenciadas representariam os grupos a que cada criança pertencia.

Os tempos de atividade em grupo, tal como consideram Hohman e Weikart (2009), devem ser definidos e iniciados pelos adultos, sendo este organizado na reunião da educadora com 5 a 10 crianças por dia. Neste tempo, a educadora fornece às crianças novos materiais ou uma combinação diferente de materiais, proporcionando, assim, momentos de exploração que primam pela descontração e bem-estar. No entanto, devido às caraterísticas da atividade, esta fora proporcionada a todas as crianças tendo sido repetida para todos os grupos elaborados.

Henrique: *Então o meu grupo é o Eduardo, a Eva, a Elsa, o Vítor e eu, porque as letras que estão a vermelho são o «E», «V» e «H».*

Mário: *E o meu sou eu, o Tinoco, o Tomé, o Mauro e o Mateus, porque as letras são «T» e «M».*

Bruna: *No meu grupo sou eu, a Bianca e o Benjamim por causa da letra «B» que é a do meu nome, e a Isabel e a Iolanda por causa da letra «I».*

Hugo: *Oh Fátima tu és do grupo do Jaime, do Joel, da Juliana porque o «F» está à beira do «J».*

Júlia: *E eu também sou desse grupo, o meu nome também começa com «J».*

Bruna: *Pois e só sobra um grupo é o do «C».*

Henrique: *Não é do «C» é do «G», é o grupo do Gabriel, do Gaspar, do Gustavo e do Gonçalo e também do Rodolfo porque está ali o «R».*

Já no exterior da sala e, em tempo de pequeno grupo, colocaram-se ao dispor das crianças três tintas de cores, amarela, azul e vermelho. Explicamos, então, às crianças que iriam representar o seu animal favorito da história, recorrendo a uma técnica de pintura chamada digitinta com espuma de barbear.

Educadora estagiária: *Sabem o que é isto?*

Mário: *Sim, o meu pai põe sempre na cara de manhã, e às vezes também põe na minha um bocadinho, quando eu peço.*

Mateus: *Sim, o meu pai também tem e é branco e fofinho.*

Bruna: *Mas a do meu pai é azul.*

Henrique: *É espuma para a barba.*

Mateus: *Isso é espuma de barbear.*

Colocou-se um pouco de tinta vermelha em cima da mesa e, ao misturarem as cores com a espuma, as crianças foram-se apercebendo que a espuma deixava de ser branca (vide figura 7), conforme salientam Martins et al. (2009) “é durante as observações que realizam nas ações que desenvolve, acompanhada ou autonomamente, que começa a formar as suas próprias ideias sobre os fenómenos que as rodeiam, sejam eles naturais ou introduzidos” (p.12).



Figura 7- Mistura de uma cor primária com espuma de barbear

Posteriormente, distribuiu-se por cada criança um saco de plástico transparente, e pedimos que cada criança escolhesse duas daquelas cores para colocar no saco. Após todas as crianças conterem as duas tintas escolhidas dentro do seu saco, demos-lhe um nó solicitando às crianças que misturassem bem as tintas (*vide* figura 8). Questionamos de seguida as crianças, em relação ao que elas achavam que iria acontecer.

Joel: *Eu acho que vamos ficar com mais tinta.*

Educadora estagiária: *E as cores vão se manter?*

Eva: *Sim, mas a minha cor vai ficar só vermelha.* (as cores da Elsa eram o amarelo e o vermelho)

Mateus: *Não, a cor da Eva vai ser cor-de-laranja, porque eu quando pinto de marcador vermelho e a seguir pinto com o marcador vermelho por cima fica cor-de-laranja.*

Mário: *A minha vai ficar azul, porque o azul é mais forte que o vermelho.* (as cores do Mário eram azul e vermelho)

Henrique: *Não, as minhas cores são iguais às do Mário, e vai ficar é preto.*

A este propósito Martins et al. (2009) consideram que é imprescindível que o educador esteja permanentemente “atento às ideias prévias que as crianças manifestam em relação aos fenómenos que observam e de as considerar como ponto de partida para as novas experiências de aprendizagem” (p.19).

Esta atividade foi bastante enriquecedora para a criança, pois através desta atividade as crianças experienciaram e desenvolveram várias áreas do saber, ficando com a perceção que ao misturem duas cores distintas iriam obter novas cores.



Figura 8- Mistura de duas cores primárias em saco plástico

Depois de misturadas as tintas, as crianças, com o auxílio dos adultos, cortaram o saco de plástico com uma tesoura misturando em cima da mesa a tinta com a espuma de barbear. Tendo de seguida prosseguido para a representação da sua personagem favorita da história, tendo como instrumento de desenho o dedo indicador (*vide* figura 9).



Figura 9- Desenho da personagem preferida de cada criança

No fim de desenhar as personagens da história, com alguma ajuda e auxílio do adulto, as crianças procederam à impressão da representação através técnica de impressão por monotipia que consiste na impressão (tipia) para o papel de uma imagem (mono) que fora representada numa superfície lisa. A técnica de impressão utilizada não permite a existência de mais nenhuma impressão igual, visto que ao realizar-se uma dada imagem numa matriz, neste caso a mesa, não será possível voltar a realizar outra exatamente igual. Para proceder à impressão, foi então necessário colocar uma folha de tamanho A3 em cima do desenho, fazendo alguma pressão em toda a folha para o desenho ficar bem impresso e na sua totalidade. De seguida, todos os desenhos foram colocados a secar numa corda, presos com molas.

No seguimento da atividade, já em tempo de reflexão em grande grupo, todas as crianças transmitiram aos seus colegas a forma como realizaram a atividade, mostraram as suas representações e explicaram individualmente o que representaram. As crianças manifestaram as sensações que vivenciaram ao realizarem a atividade. Todas as crianças revelaram o seu agrado por terem experimentado a espuma de barbear no processo de impressão, pois provocou-lhes uma sensação de confronto. Esta reflexão e afixação dos trabalhos das crianças é bastante importante porque valoriza a sua ação. Ao longo do diálogo as crianças foram referindo os significados que construíram.

Eva: Eu coloquei duas tintas num saco de plástico, e a tinta mudou de cor, ficou cor-de-laranja.

Mário: Pois e a minha ficou roxa, primeiro parecia preta mas depois apertei melhor o saco e vi que era roxa.

Educadora estagiária: *E o que será que aconteceu?*

Jaime: *Fizemos cores novas.*

Mateus: *Sim, só tínhamos o vermelho, o amarelo e o azul e fizemos o roxo, o verde e o cor-de-laranja. Eu só sabia fazer cor-de-laranja com os marcadores.*

Joel: *E para fazermos verde temos que juntar o azul e o amarelo.*

A partir do diálogo sobre a mistura das cores construímos um cartaz (*vide* figura 10).

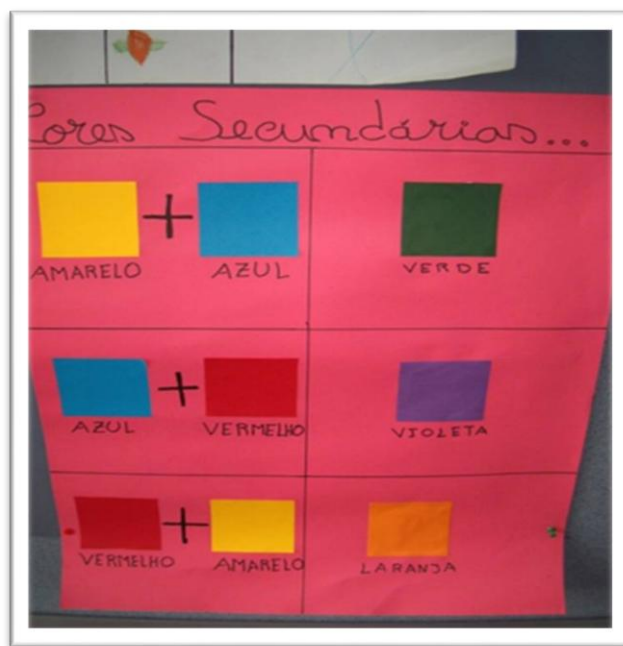


Figura 10- Tabela de registro de formação de cores secundárias

Ao iniciar a educação pré-escolar, as crianças já possuem algum conhecimento sobre o Mundo que as rodeia, desta forma é inata a curiosidade que estas possuem e a vontade de querer descobrir, tentando sempre compreender um pouco melhor o seu propósito. Uma das áreas que suscita à criança maior curiosidade, refere-se à área do Conhecimento do Mundo, particularmente sobre as transformações químicas das substâncias, mas também sobre as associações que as crianças efetuam de determinados bens e produtos com as suas vivências quotidianas.

Neste sentido, particularmente nesta área, é importante proporcionar às crianças experiências significativas através das suas conceções. Compreendemos assim, sustentadas em Mateus (2002), que para que as crianças construam as suas conceções alternativas, é fundamental que as façam a partir do senso comum ou das suas vivências empíricas.

Neste sentido, é fundamental que o adulto encaminhe as crianças no sentido de se tornarem cidadãos aptos e hábeis neste âmbito, no entanto torna-se fundamental a sua responsabilização e consciência, sendo esta uma das principais funções da educação em

ciências. Desta forma, na sua maioria, as atividades realizadas e propostas às crianças, estão repletas de ciência e de saberes sociais. Sendo, que as aprendizagens passam por estas atividades que se devem à sua interação com os objetos. Contudo, as ideias das crianças muitas vezes não correspondem ao conhecimento científico atual, pelo que cabe ao adulto usá-los como ponto de partida para novas aprendizagens, desconstruindo as concepções iniciais. Neste seguimento, esta atividade da descoberta das cores secundárias, foi um bom exemplo de concepções que as crianças têm que não correspondem à realidade. Pois aquando as crianças foram questionadas sobre o que aconteceria se misturassem as duas cores, a maioria das crianças apenas respondeu que ficaria mais tinta. No entanto, mesmo após terem sido novamente interrogadas quanto à cor que iriam obter, salvo raras exceções, as crianças mencionavam que a cor que iria resultar seria a cor mais escura da junção das duas. Desta forma, as crianças apenas reformularam as suas concepções quando procederam à experimentação e observação das alterações, tendo na sua maioria demonstrando grande entusiasmo com a alteração da cor da tinta.

Bolo da Mosca Fosca

Ainda no decorrer da história *A casa da Mosca Fosca* (Mejuta e Mora, 2010), uma criança sugeriu a realização de um bolo na escola, o bolo da *Mosca Fosca*. A ideia suscitou grande interesse e motivação em todas as crianças, acordando então o processo e datas para a sua confeção.

Em tempo de grande grupo, com o intuito das crianças expressarem as suas concepções neste âmbito, surgiu o seguinte diálogo.

Educadora estagiária: *E como fazíamos o bolo? Que ingredientes colocávamos no bolo?*

Mário: *Eu posso perguntar à minha mãe, porque ela faz muitos bolos.*

Educadora estagiária: *Sim, é uma boa ideia Mário, mas que dizes de escolhermos nós os ingredientes para fazer o nosso bolo?*

Mário: *Sim eu pergunto-lhe na mesma logo, mas hoje escolhemos os ingredientes e eu posso trazer amanhã para fazermos o bolo.*

Educadora estagiária: *E se dividíssemos por todos, cada um de vocês pode trazer um ingrediente para o bolo.*

Como se observa pelos diálogos referiu-se que para se confeccionar o bolo seria mais fácil fazê-lo a partir de uma receita. Sugeriu-se então às crianças que, em conjunto, elaborassem a receita. Para tal era necessário que, tendo em conta os gostos de todas, se acordassem os ingredientes presentes na receita do bolo da *Mosca Fosca*. Posteriormente, deliberaram-se as quantidades necessárias de cada um dos ingredientes.

Mário: *Tem de ter uma fotografia da mosca fosca com brilhantes.*

Isabel: *Temos que ter ovos, se não não dá para fazer o bolo.*

Fátima: *E farinha.*

Jaime: *Também precisamos de amoras porque o bolo era de amoras, mas é melhor por cerejas que eu tenho muitas em casa.*

Vasco: *Acho que também temos que por morangos.*

Mateus: *E é preciso açúcar para a massa do bolo, e acho que leite também.*

Mário: *Também podíamos por bolachas.*

Eva: *Podemos por aquilo branco (coco) que a Bruna não gosta em cima do bolo.*

Benjamim: *E gomas.*

Eva: *E chocolate.*

Mário: *Ah, e chantili vermelho. É um chantili que vem de França que a minha mãe tem em casa.*

As crianças concordaram todas com a ideia, tendo manifestando grande entusiasmo no facto de poderem ser elas próprias a confeccionarem o bolo, bem como a sua receita. Desta forma, o diálogo entre as crianças fluiu com naturalidade e com bastante entusiasmo, sendo que todas as crianças queriam expressar as suas ideias quanto aos ingredientes possíveis do bolo.

Após a seleção de todos os ingredientes decidiu-se em grupo que cada criança ficava responsável por levar um ingrediente para a realização do bolo da *Mosca Fosca*. No entanto, era importante decidir qual o ingrediente que cada criança levava, para que esta divisão fosse equivalente. Estas decisões foram negociadas pois concordamos com Silva et al. (1997) “a decisão coletiva sobre as tarefas necessárias ao bom funcionamento coletivo do grupo são equitativamente distribuídas, colaborando cada um para o bem-estar coletivo” (p.54). Estes aspetos são fundamentais à convivência em vida democrática.

Jaime: *Eu posso trazer cerejas porque tenho muitas em casa.*

Vasco: *Eu também tenho muitas, posso trazer também e se sobrarem nós comemos ao lanche.*

Educadora estagiária: *Combinado, então o Jaime e o Vasco trazem as cerejas. E os morangos?*

Iolanda: *Eu trago morangos porque eu tenho em casa, a minha mãe ainda comprou ontem.*

Benjamim: *Eu também quero trazer morangos.*

Educadora estagiária: *Os morangos trazem então a Iolanda e o Benjamim. É preciso natas para fazer o chantili. As natas são uns pacotes que parecem pacotes pequeninos de leite, mas que ao juntar um bocadinho de açúcar e com a ajuda da batedeira para misturar bem fica chantili. Trazes tu um Mário, que eu trago um líquido vermelho que tenho que vai corar o chantili e ficamos então com o chantili francês?*

Mário: *Sim, eu digo à minha mãe.*

Bruna: *Eu também trago natas, a minha mãe tem sempre lá em casa, e a Elsa também podia trazer porque a mãe dela também tem sempre porque eu já vi.*

Elsa: *Eu também trago natas.*

Mateus: *Eu trago as bolachas para fazer a casa, eu tenho umas em casa que são compridinhas e que dá bem para fazer a casa.*

Joel: *Eu também trago bolachas com o Mateus.*

Educadora estagiária: *Ótimo, as bolachas e as natas já estão. E os ovos? É preciso cinco meninos para trazer ovos, mas cada menino só traz dois ovos porque se não ficamos com ovos para fazer muitos bolos. (Tendo levantando levantado o braço a Fátima, o Tomé, o Gustavo, a Isabel e a Juliana, tendo assim ficado decidido quem levava este ingrediente.)*

Eva: *Eu quero trazer aquilo que a Bruna não gosta.*
Educadora estagiária: *O coco traz a Eva, e o leite? Dois meninos para trazer dois pacotes de leite dos pequenos.*
Henrique: *Eu trago o leite porque tenho desses pacotezinhos em casa, bebo sempre desses de manhã.*
Gilberto: *Eu também bebo, então também trago.*
Educadora estagiária: *E o açúcar?*
Júlia: *Eu quero trazer açúcar.*
Gaspar: *Eu também trago açúcar.*
Gabriel: *Eu posso trazer farinha?*
Educadora estagiária: *Sim, podes trazer tu a farinha, mas tem que trazer mais alguém, queres trazer tu Eduardo?*
Eduardo: *Sim, eu trago farinha.*
Rodolfo: *E falta o chocolate, eu quero trazer o chocolate.*
Mauro: *Eu também quero trazer chocolate.*
Educadora estagiária: *Trazem os dois o chocolate então, e está tudo.*
Mário: *Não, o Tinoco ainda não tem nada, podia trazer ele as gomas.*
Bruna: *Não, as gomas fazem doer a barriga e fazem mal aos dentes.*
Educadora estagiária: *Então o Tinoco em vez de gomas porque o bolo já vai ser de chocolate, podia trazer mais morangos, pode ser?*
Tinoco: *Sim, eu trago morangos também.*
Educadora estagiária: *Já sabemos quem vai trazer cada ingrediente para o bolo, mas ainda não sabemos quando o vamos fazer.*
Mário: *Eu acho que devíamos fazer no último dia da semana, na sexta-feira.*
Bruna: *Boa Mário!* (E tal como a Bruna todas as crianças concordaram com a sugestão do Mário, tendo ficado essa data assinalada para a realização da confeção do bolo da Mosca Fosca.)

Como eram muitas crianças e como algumas podiam esquecer-se dos ingredientes, pediu-se a duas crianças para trazer o mesmo ingrediente. No final, procedeu-se ao registo em papel do ingrediente que cada criança teria que levar para a escola, colocando-se de seguida na mochila de cada criança.

Depois de decididos todos os ingredientes para a confeção do bolo da Mosca Fosca, era necessário elaborar a receita do bolo. Para tal, colocou-se à disposição das crianças quatro objetos de medidas diferentes (colheres de plástico de dois tamanhos, sendo umas mais pequenas e outras um pouco maiores e duas medidas de copos de plástico, sendo uns pequenos e outros um pouco maiores). Este contacto com objetos familiares da criança e do seu dia a dia é fulcral no desenvolvimento da criança, despertando assim o seu interesse e a sua evolução. Desta forma, é importante que as crianças contactem o mais possível com objetos reais que se encontrem diariamente na sua vida. Na mesma linha de análise, Silva et al. (1997) afirma que “o contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia-a-dia” (p.77).

Neste seguimento, foi ainda apresentado às crianças uma tabela em linha com as imagens de cada ingrediente a ser utilizado na confeção do bolo. Com a apresentação

desta tabela pretendia-se que as crianças, em conjunto, procedessem ao seu preenchimento tendo em conta as quantidades necessárias de cada ingrediente para a confeção do bolo.

No que se refere à realização desta atividade, e tendo em conta que com ela se pretendia que todas as crianças tivessem um papel ativo na participação da confeção do bolo, todas as decisões tomadas foram decididas e discutidas em grande grupo. Dando-se desta forma particular atenção às opiniões das crianças, favorecendo que todas expusessem as suas ideias e concepções. Neste seguimento e, tomando como referência as palavras de Silva et al. (1997) “a vida em grupo implica o confronto de opiniões e a solução de conflitos que permite uma primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que suscitam a necessidade de debate e negociação, de modo a fomentar atitudes de tolerância, compreensão do outro, respeito pela diferença” (p.54).

Quando as crianças não entravam em consenso, sugeria-se que decidissem, democraticamente, através da eleição por votos, tendo-se referido que quando se optava por esta forma de decisão proposta, a que angariasse mais votos seria a selecionada. Todas as crianças concordaram com esta forma de eleição que fora necessária recorrer ao longo da realização da receita do bolo da *Mosca Fosca*, tendo sido decidida democraticamente, recorrendo muitas das vezes ao voto.

Joel: *Para o leite temos que usar o copo, com a colher não dá.*

Mário: *Acho que devíamos pôr três copos de leite.*

Júlia: *Ou cinco.*

Mateus: *Eu acho que só devia ser um copo de leite, se não fica muito líquido.*

Tomé: *O açúcar tem que ser com as colheres.*

Júlia: *Duas colheres.*

Mário: *Não, tem de ser 10 colheres.*

Bruna: *Eu acho que deviam ser dois copos para ficar muito docinho.*

Eva: *Sim bem docinho, tem que ser com dois copos, também acho Bruna.*

Vasco: *Não, dois dos grandes e dois dos pequenos.*

Jaime: *Assim é muito, é melhor um grande e um pequeno.*

Bruna: *Sim Jaime, um grande e um pequeno que assim fica docinho mas não muito.* (Todas as crianças concordaram, à exceção do Vasco que continuava a achar que devia de ser dois copos grandes e dois copos pequenos de açúcar.)

Júlia: *O chocolate, acho que são duas colheres das pequenas e duas das grandes.*

Juliana: *E vinte ovos.*

Mateus: *Acho que deviam ser oito ovos, quatro para nós e quatro para os meninos da outra sala.*

Bruna: *Boa, Mateus.*

Júlia: *E de farinha pomos quatro copos dos grandes, dois copos para nós e dois para a outra sala.*

Concluída a receita (vide figura 11) e, tendo em conta a indecisão e discórdia no que se refere a um dos ingredientes, o açúcar, surgiu uma dúvida suscitada a partir de uma questão colocada às crianças: *Será que um copo dos pequenos é mesmo metade de um dos grandes?* As opiniões dividiam-se, no entanto, a maioria das crianças dizia que sim que o copo pequeno era metade do copo grande, havendo apenas três crianças que discordavam com a opinião dos colegas.



Figura 11- Receita do Bolo da Mosca Fosca

A maioria das crianças acreditava que no copo grande cabiam duas vezes a medição do pequeno pois, tal como afirma Mendes e Delgado (2008) “apesar de comparem os objetos, considerando os seus atributos físicos que são mensuráveis, as crianças confundem-nos muitas vezes entre si” (p.45). Neste sentido uma das crianças, rapidamente se levantou e procedeu à experimentação. Colocou açúcar num copo pequeno e virou para o copo grande, enchendo novamente o copo pequeno, mas ao verter para o copo grande verificou-se que não cabia todo. Esta ação permitiu observar que o copo pequeno não era então metade do copo grande.

No entanto, após tal constatação, surgiu ainda um outro problema, pois quando as crianças falaram no copo pequeno para medida pensavam que este equivalia a metade do grande, *E então como fazemos agora?* Surgiu de imediato, a solução por parte de uma criança: *Cortamos o copo a meio.* Desta forma, solicitou-se a ajuda de duas crianças que prontamente se disponibilizaram, e sugeriu-se que enchessem novamente o copo grande de açúcar e que vertessem para outro copo igual, quando estes tivessem iguais quantidades seria então ali o meio do copo, decidindo-se assim que no caso do açúcar em vez de se colocar um copo grande e um pequeno, colocar-se-ia assim um copo e meio de açúcar.

No dia seguinte iríamos proceder à confeção do bolo. O bolo foi confeccionado pelas crianças (*vide* figura 12) com o devido apoio sensível e questionante. Para que esta atividade corresse de forma organizada distribuíram-se tarefas. Algumas crianças confeccionaram o bolo, enquanto outras barravam a forma.



Figura 12- Confeção do bolo da Mosca Fosca

Procuramos que esta experiência de aprendizagem se centrasse “nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que o constituem como seres sócio-histórico-culturais.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21). Pensamos ter permitido, assim, às crianças uma aprendizagem por descoberta através da exploração e da experimentação das crianças.



Figura 13- Processo de cozedura do bolo

Depois de realizada a massa do bolo da Mosca Fosca colocou-se o bolo na forma, e levou-se ao forno, esperando que este cozesse (*vide* figura 14).

Após o bolo cozido era importante decorá-lo, como se tinha combinado (*vide* figura 14). As crianças envolveram-se nestas tarefas sempre com o apoio do adulto, quando se justificava.



Figura 14- Decoração do bolo da Mosca Fosca

Contudo, enquanto se procedia à decoração do bolo, uma criança sugeriu que em plasticina colorida se realizassem as personagens intervenientes na história com a finalidade destas servirem como decoração do bolo (*vide* figura 15). Desta forma houve então um outro grupo que tinha que produzir as personagens para que o bolo ficasse parecido com o da história, tal como gostavam que fosse.



Figura 15- Realização das figuras da história em plasticina



Figura 16- Bolo da Mosca Fosca

Depois de pronto o bolo da *Mosca fosca* (vide figura 16), as crianças ficaram bastante contentes com o resultado final, pois estava tal e qual como fora combinado, tinha a casa da Mosca Fosca com as bolachas, tinha a mesa e as personagens todas da história sentadas ao redor dela, tal como retratava na história que promoveu a atividade. Havia ainda o chantili vermelho tão desejado pelas crianças, que fora realizado com corante alimentar vermelho.

Esta atividade desencadeou bastante interesse e motivação nas crianças, pois na generalidade foi a primeira vez que tiveram um contacto tão de perto com tais ingredientes e com a confeção de um bolo. Todas as crianças quiseram participar em todo o processo. Inicialmente foi necessário definir regras pois todas queriam participar ao mesmo tempo. Quando perceberam que cada uma iria confeccionar uma pequena parte acalmaram-se, sentindo bastante orgulho no seu trabalho. Desta forma, em todos os momentos de pausa, as crianças comunicavam a toda gente da comunidade escolar que estavam a fazer *um bolo*.

Esta atividade foi realizada, na sua totalidade, em grande grupo. Consideramos que as atividades em grande grupo não promoveram a intervenção de todas as crianças de igual forma. Neste sentido, após uma breve reflexão, e tendo em conta todo o tempo de espera das crianças enquanto os seus colegas participavam na atividade, pensamos que se esta fosse realizada em pequeno grupo, se tornaria menos cansativa para as crianças. Desta forma, cada grupo apenas realizava uma parte da ação, tornando assim a sua ação mais ativa.

No decorrer da atividade, o adulto apenas teve o papel de orientador prestando auxílio sempre que necessário, sendo que a atividade em questão tinha como ponto de partida o envolvimento e interação das crianças através do entusiasmo e empenho destas.

Uma caixa diferente

Com a aproximação do Dia da Mãe, foi levada para a sala uma caixa colorida que suscitou grande interesse nas crianças. Dissemos às crianças que se estava a aproximar uma data comemorativa bastante especial e que talvez aquela caixa os ajudasse a descobrir qual seria. Quando a caixa foi aberta, o entusiasmo das crianças era evidente, elevando-se à medida que cada objeto surgia lá de dentro.

Esta atividade impulsionou as crianças a falarem sobre as suas mães pois, através dos objetos que se encontravam na caixa, todas as crianças recordaram momentos do seu dia a dia no qual as suas mães eram as protagonistas principais. Desta forma, através do diálogo entre as crianças, foram identificadas as suas concepções sobre as funções que a mãe executa, tendo em conta o seu papel familiar.

AVENTAL

Eva: É um avental, eu uso para ajudar a minha mãe a cozinhar.

Tomé: A minha mãe também usa isso.

RÍMEL

Mário: A minha mãe põe disso nos olhos, é para pintar os olhos.

Vasco: São só as mulheres que usam.

COLAR

Bruna: É para a mãe, a minha mãe tem muitos.

Gustavo: A minha mãe também usa.

COLHER DE PAU

Eva: Isso é para cozinhar, que a minha mãe usa sempre lá em casa para fazer a comida.

Tomé: O meu pai também usa lá em casa para fazer a comida.

LIVRO DE RECEITAS

Eva: A minha mãe tem muitos em casa.

Mateus: É um livro de receitas para fazer comida.

Mário: A minha mãe também tem em casa, e às vezes faz comida de lá.

BRINCOS

Tomé: A minha mãe tem, são brincos.

Henrique: Isso é para as mulheres.

Júlia: Acho que é o Dia da Mãe.

CARTOLINA COM A DATA 01-05-2011

Gustavo: É o Dia da Mãe, que a minha mãe disse-me no carro.

Bruna: Ah! É o Dia da Mãe, temos de fazer uma prenda.

A história especial

As crianças ficaram bastante entusiasmadas e começaram imediatamente a falar sobre o presente que gostariam de dar à mãe. Neste seguimento foi sugerido ao grupo que iria realizar um trabalho em pequenos grupos e que cada um desses grupos realizaria um presente diferente. Apesar de as crianças não perceberem exatamente o que iriam fazer de imediato concordaram com a ideia, manifestando grande motivação.

A escolha desta tarefa sustenta-se nas ideias de Oliveira-Formosinho e Andrade (2011b), ao referirem que “o momento de trabalho em pequenos grupos é entendido como um tempo que permite o alargamento das experiências de aprendizagem e da sua sistematização” (p.92). Ainda na mesma linha de análise e, segundo as mesmas autoras, o tempo em pequeno grupo é importante para que o educador possa dar especial atenção às crianças, centrando-se assim nas suas conceções, originando-lhes mais e novas aprendizagens, criando-lhes novos desafios.

Neste seguimento, em atividade de pequeno grupo, foram apresentados a dois grupos de crianças as imagens, sem o texto associado, de um livro chamado *Coração de Mãe* (Martins e Carvalho, 2010). As imagens foram mostradas pela sequência em que se encontram na história.

Sugeriu-se aos grupos que através das imagens construíssem uma história. Contudo, uma criança referiu *Nós não sabemos escrever*. Esse era um grande problema. Mas outra criança sugeriu logo a solução *Nós ditámos e tu escreves*.

Para a realização da atividade, foram utilizados duas estratégias diferentes com os dois grupos. Ao grupo 1, as imagens foram apresentadas às crianças todas inicialmente, sendo que só no final da exposição de todas é que as crianças começaram a relatar as suas histórias (*vide* anexo A). Ao contrário, no segundo grupo as imagens foram apresentadas às crianças à medida que estas iam elaborando a sua história (*vide* anexo B).

Esta atividade teve como intencionalidade estimular a imaginação das crianças através da produção textual, sendo que desde bem cedo as crianças devem ser estimuladas com atividades diversificadas com o intuito de as cativar para a aprendizagem e pelo gosto da leitura bem como da escrita.

Com esta atividade pretendemos acentuar a importância de tirar partido daquilo que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito, facilitando assim a emergência da linguagem escrita. Este tipo de atividade é indispensável ao desenvolvimento da linguagem oral das crianças, tendo em conta as suas capacidades de

compreensão e produção linguística, que devem ser alargadas através de interações com o adulto e com as outras crianças. Pensamos, neste âmbito, terem sido criadas condições para que as crianças construíssem significados. Constituímo-nos como educadoras que procuram escutar cada criança, valorizando a sua contribuição para o grupo, fomentando o diálogo entre delas e o seu desejo de comunicar. Reconhecemos que o desenvolvimento da linguagem oral depende do interesse em comunicar. É através de um clima de apoio comunicação criado pelo educador que a criança vai dominando a linguagem. Assim, o seu vocabulário é alargado, contribuindo para a construção de frases corretas e completas, adquirindo um maior domínio da expressão e comunicação.

Consideramos, ainda, o livro como um dos instrumentos fundamentais para a aprendizagem da escrita. Além disso, através do questionamento, após a apresentação de cada imagem, foi ainda estimulando e encorajando a imaginação das crianças.

Após elaboradas as histórias, sugeriu-se às crianças que as ilustrassem. Esta atividade foi aceite de bom grado pelas crianças. Colocamos, então, ao dispor das crianças uma cartolina branca, pretendendo que realizassem uma ilustração coletiva, promovendo assim a interação e partilha de ideias. Foi ainda colocado ao dispor de cada criança uma tinta e um pincel, sendo que, tal como salienta Oliveira-Formosinho e Andrade (2011a), estas atividades com “tintas e pincéis são indispensáveis para estas crianças pois ajuda-as a ver, representar, criar, narrar” (p.18).

Cada criança apenas tinha ao seu dispor uma tinta, sendo que todas as cores atribuídas eram diferentes de criança para criança, no entanto estas não poderiam trocar as tintas entre si, estimulando assim o trabalho em equipa e a colaboração em grupo (*vide* figura 17). No início esta regra criou alguma confusão às crianças criando algumas dificuldades. Mas, como no início, do processo, as dificuldades foram rapidamente ultrapassadas e as crianças entraram no espírito da atividade. Assim, quando uma criança precisava de uma tinta para a sua ilustração, cuja cor não estava no seu poder, pedia auxílio à criança que a possuía a tinta com a cor pretendida para a ajudar a completar a ilustração.

Esta atividade permitiu estimular a comunicação das crianças, sendo que este é um meio muito importante a ser alargado, devendo a todo o momento ser estimulado. A atividade de ilustração coletiva decorreu enquanto relíamos as suas histórias, lembrando assim alguns aspetos referidos.

Para o 3.º grupo narramos a história *Coração de Mãe* (Martins e Carvalho, 2010) sem recurso às imagens. A este grupo foi também colocado à disposição uma cartolina

bem como um pincel e uma tinta diferente por cada criança, para que procedessem à ilustração da história, sem terem visualizado as imagens.



Figura 17- Realização da pintura coletiva

No final de realizadas as pinturas coletivas, em tempo de reflexão em grande grupo, as crianças apresentaram ao grupo os seus trabalhos. Cada grupo elegeu um porta-voz, e recontou a sua história, explicando, de seguida, o trabalho elaborado nas ilustrações coletivas. Nesse momento, todas as crianças de cada grupo participaram no diálogo, expondo qual a cor que lhes fora atribuída e referindo ainda o que foi que cada uma desenhou. No que se refere ao relato das histórias, constatou-se não ser necessário ler a produção textual destas, vistos os grupos terem relatados as suas histórias como se as estivessem a ler.

No seguimento da reflexão e, após as apresentações dos dois primeiros grupos, também o terceiro grupo procedeu à exposição e relato do seu trabalho, tendo cada criança do grupo narrado uma pequena parte da história *Coração de Mãe* (Martins e Carvalho, 2010), expondo de seguida também a ilustração coletiva realizada.

No fim da apresentação dos trabalhos, o último grupo demonstrou algum desagrado por não realizar uma história através das imagens. No entanto, esta experiência de aprendizagem foi pensada e planificada tendo como principal intenção promover a interação das crianças, bem como o desenvolvimento oral destas perante a apresentação dos trabalhos, em tempo de reflexão em grande grupo.



Figura 18- Histórias e respetivas ilustrações

Por sugestão das crianças, as histórias, bem como as suas ilustrações, foram afixadas no placard ao fundo da sala, com o intuito de quando as mães os fossem buscar à sala visionassem os seus trabalhos e se orgulhassem deles (*vide* figura 18).

Palavra Mãe

No decorrer da atividade, surgiu uma nova caixa colorida, esta caixa continha várias letras da palavra “MÃE” (*vide* figura 19). As letras possuíam três tamanhos e três cores diferentes (vermelho, cor-de-rosa e roxo). Para além das letras na caixa havia, ainda, um sinal de acentuação que as crianças não conheciam, o til.

Eva: *São letras.*

Mateus: *Este é o «M» de Mateus.*

Eva: *E este é o «E» do meu nome.*

Bruna: *E esteo «A», também tenho no meu nome.*

Eva: *Esta letra não conheço.*” (apontado para o til)

Mateus: *Esta cobrinha poe-se em cima das palavras acho que é assim.*”(formando assim a palavra mãe)

Educadora Estagiária: *Tens razão Mateus, acabas-te de escrever a palavra “mãe”.*

Mateus: *Eu já tinha visto palavras escritas assim, mas não sabia bem para que serviam.*



Figura 19- Letras coloridas de tamanhos distintos representativos da palavra “mãe”

Após a descoberta da criança, a palavra permaneceu ao alcance das crianças., e incentivamo-las a construir mais palavras iguais através das restantes letras.

Mário: *As letras não são todas iguais, o “Mateus” pôs um «E» pequenino e as letras são todas grandes.*

Eva: *Pois há «E» que são grandes e outros pequeninos.*

Mateus: *Não Eva, há grandes, médios e pequeninos. As letras não são iguais são parecidas.*

Foi sugerido então às crianças que realizassem alguns conjuntos, começando por conjuntos simples, nomeadamente: conjunto de letras grandes; conjunto de letras pequenas, conjuntos de «A»; conjunto de «M»; seguindo para conjuntos mais complexos, nomeadamente: conjuntos de «A» pequenos e roxos, conjuntos de «A» grandes e roxos.

Todas as crianças participaram na atividade, podendo cada uma manipular os objetos, devido ao grande número de conjuntos possíveis de formar. As crianças encontravam-se integradas num contexto de aprendizagem ativa. No seguimento da atividade, e tal como acontecia sempre que possível no decorrer das actividades diárias, proporcionou-se às crianças a manipulação dos materiais não nos limitando apenas aos jogos de pergunta/resposta.

No final de realizada a atividade e, depois de manipulados os objetos, a caixinha da palavra “Mãe” foi colocada na área da escrita com a finalidade das crianças manipularem as letras sempre que achassem pertinente, ato este que passou a ser realizado com grande frequência.

2.2. Experiências de aprendizagem desenvolvidas no âmbito do Ensino do 1.º CEB

2.2.1- Princípios pedagógicos sustentadores da ação educativa no âmbito do Ensino do 1.º CEB

No seu dia a dia é fundamental que o professor assuma uma postura participativa ao longo da sua ação, centrando-se nas crianças, fazendo com que estas construam o seu conhecimento através das suas participações nos momentos de aprendizagem. Para tal, o professor tem o papel fundamental de incentivar a criança para a aprendizagem, suportada no interesse da ação da atividade e nas motivações inerentes da criança, fazendo com que estas se envolvam nas atividades, construindo aprendizagens, tendo por base as interações nas experiências em questão (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011).

Neste seguimento e, tal como nos diz Gilly, citado em Santana (2007), para que as crianças se sintam motivadas é fundamental que estejam envolvidas e que exista entre elas e o professor interação. Desta forma, não basta que apenas o adulto esteja envolvido. É fundamental que ambos estejam envolvidos no processo e que os objetivos em questão sejam coerentes, ou seja, “que o aprendente manifeste vontade de aprender e que o ensinante deseje que o aprendiz realize aprendizagens, embora difiram consoante o papel de cada um” (p.31).

No entanto, esta realidade nem sempre se verifica, sendo que muitas vezes o professor não passa de um mero transmissor daquilo que um dia lhe fora transmitido, planificando previamente um currículo, diferenciando as áreas de cada conteúdo, organizando assim uma prossecução de conteúdos, tendo em conta os mais acessíveis para os mais complexos. A inquietação do professor, que pratica esta ação educativa, centra-se na elaboração de um currículo contínuo e organizado, existindo ainda uma preocupação patente, a forma como vão avaliar a criança, sendo que esta é realizada através da mensuração dos resultados observáveis. Nesta linha pedagógica, como refere Mesquita-Pires (2007) existe um grande objetivo a cumprir, sendo ele a correção de todos os comportamentos até alcançar o rigor imposto por um determinado nível.

Esta pedagogia apenas se centra na exclusividade da pertinência dos conteúdos curriculares, pretendendo que haja uma divisão de cada tópico nas disciplinas, de cada disciplina em aula, de cada aula em factos e normas para a criança seguir cada passo através do domínio de cada uma dessas partes, até alcançar um todo. Tendo apenas como base a exposição dos conteúdos pelos professores, questionando posteriormente os alunos,

o estudo através do manual ou de apontamentos e a memorização da matéria para posteriormente se submeterem a questionamentos na aula seguinte ou em provas escritas (Formosinho & Machado, 2009).

No seguimento da pedagogia transmissiva, a ação desenvolve-se tendo em conta os objetivos alcançados na uniformidade de abstrato aluno médio. Contudo, o nível de aprendizagem e a forma como esta é adquirida varia de indivíduo para indivíduo, não podendo encarar-se o ensino como se todos fossem um só. Assim, é fundamental que o professor procure métodos que permitam avaliar as competências escolares das crianças, bem como o esforço destas, o espírito de iniciativa e da atividade individual destas.

A pedagogia participativa foi, então, a base da prática realizada ao longo dos três meses em questão, tentando assim proporcionar às crianças atividades individuais ou em grupo onde se encontravam patentes a aprendizagem por descoberta, em vez da mera transmissão de conhecimentos. Procurou-se que, através das interações entre os pares, as crianças aprendessem as práticas e se envolvessem nelas, resolvendo conflitos em conjunto, dialogando e negociando. Procurou-se, ainda, partir sempre das suas concepções valorizando-as, tentando-se eliminar a ideia que

o educador é quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber como a sua autoridade funcional e é o sujeito do processo. Por sua vez, o educando é o que é educado, quem não sabe, quem é pensado, segue a prescrição, tem ilusão de que atua na atuação do educador, acomoda-se à escolha do conteúdo programático, adapta-se às suas determinações, recebe os depósitos, arquiva-os, memoriza-os, para depois os repetir (Freire *cit in* Formosinho & Machado, 2009, p. 22).

Ambiente de aprendizagem

A sala apresentava formato retangular, dispondo de basta luminosidade natural, visto que uma das paredes laterais era constituída na sua maioria por janelas. Estas possuíam estores reguladores da intensidade de luz, permitindo controlar a quantidade de luz solar consoante os momentos do dia e as atividades desempenhadas. As paredes da sala eram cinzentas, bem como o chão e o *placard*.

O espaço era amplo, no qual se encontrava um quadro branco, um quadro interativo com respetivo projetor, uma secretária destinada ao docente com computador ligado diretamente ao quadro interativo. Possuía ainda um armário para arrumação de material, nomeadamente didático e dos portefólios das crianças, onde eram colocados os seus trabalhos e as suas fichas individuais. Dado a escassez de arrumação, os *dossiers* individuais de cada criança encontravam-se em cima da mesa, no respetivo lugar de cada

criança. A sala continha apenas um bengaleiro redondo destinado à arrumação dos pertences das crianças e quinze mesas retangulares castanhas com duas cadeiras cada. A disposição em questão colocava algumas crianças sentadas a pares em cada mesa, e ainda algumas colocadas isoladas em cada mesa. Com esta forma de disposição e, tal como salienta Formosinho e Machado (2009) espera-se que “o aluno esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro, que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções” (p.39).

A estrutura organizativa da sala invocava a uma abordagem pedagógica transmissiva, sendo que as mesas e respetivas cadeiras se encontravam dispostas em três filas de frente para os quadros e secretária do docente. Esta disposição, por outro lado facilitava a circulação do docente para apoio e controlo dos exercícios de aplicação de conhecimentos transmitidos, centrando-se assim “na lógica dos saberes sustentada na lógica dos conteúdos” (Foucault *cit in* Formosinho & Machado, 2009, p.39). Por outro lado, promovia ainda o contacto visual das crianças com o professor, no qual vulgarmente provém o saber e o conhecimento.

No entanto, numa tentativa de proporcionar às crianças algumas atividades promotoras de uma pedagogia de participação, várias vezes a sala era disposta em quatro grupos de mesas, permitindo assim o trabalho colaborativo em grupo, centrando-se desta forma mais nos alunos. Esta organização da sala proporciona uma melhor integração das crianças, contribuindo para um maior envolvimento das mesmas nas atividades, que tal como nos dizem Formosinho e Machado (2009) esta prática permite que as crianças se afirmem positivamente ajudando assim para uma diminuição dos problemas disciplinares, pois estes são de mais fácil resolução quando são transformados numa forma consciente através da participação da criança.

Rotina diária

A programação anual e os seus fragmentos, nomeadamente o horário escolar e o tempo letivo, são uma forma organizativa de estruturar o trabalho do docente, sendo que “há um tempo para cada coisa, e cada atividade escolar deve realizar-se nuns limites de tempo máximo-mínimo” (Rico Vercher *cit in* Formosinho e Machado, 2009, p.19). Neste seguimento a organização da rotina diária, recorrendo a um horário, possibilita ainda à criança a compreensão de uma sequência de rotina, fazendo com que a criança consiga identificar os diferentes momentos do dia e a sua sequência, assim como os diferentes dias da semana.

Tendo em conta o plano curricular do 1.º CEB e o total de horas destinado para cada componente do currículo, tendo em conta as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares de frequência obrigatória, havia um horário. No entanto, devido à flexibilidade da rotina diária, este nem sempre era cumprido, sendo alterado sempre que se verificava ser necessário. No entanto, a sequência de rotina estava sempre patente ao longo da semana, encontrando-se o seguimento de dois blocos de noventa minutos, intervalados por trinta minutos de recreio, seguindo-se de noventa minutos de pausa para almoço, perseguindo um outro bloco de noventa minutos, seguindo-se ainda dois blocos de quarenta e cinco minutos intervalados por dois recreios de quinze minutos.

2.2.2- Experiências de aprendizagem

Neste ponto pretende-se analisar sucintamente a prática realizada ao longo de três meses numa sala de 2.º ano de escolaridade de 1.º CEB. Para esse efeito, foram selecionadas algumas experiências de aprendizagem que se realizaram no decorrer desse período de tempo.

Conversar sobre os lobos

Com o intuito de dar seguimento à unidade programática na área disciplinar de Estudo do Meio, tendo em conta a temática Meios de Comunicação Pessoal, foram proporcionadas algumas atividades baseadas na história *A menina Capuchinho Vermelho do século XXI* (Soares e Sismas, 2007). As experiências de aprendizagem a seguir descritas foram pensadas e planificadas precocemente, com o desígnio de proporcionar às crianças algumas atividades integradoras. Desta forma, através dos saberes e das experiências das crianças tendo em conta as suas realidades vividas ou idealizadas, proporcionaram-se atividades promotoras de conhecimento e de novas descobertas. Para tal procedia-se sempre que possível à junção das diferentes áreas do saber de forma a dar sentido à cultura de cada aluno. Neste sentido, e com vista a alargar a multiplicidade dos conteúdos abordados, eram criadas condições para variar as modalidades de trabalho na escola e as formas de comunicação e de troca de conhecimentos adquiridos. Desta forma, tentava-se que as atividades fossem bastante diversificadas. Neste sentido, as técnicas e processos de desenvolvimento de um conteúdo variava, variando também os materiais utilizados, permitindo sempre às crianças a manipulação destes.

De acordo com Kieran Egan *cit in* Roldão (2008), as histórias para crianças devem estar organizadas de modo que as crianças consigam captar facilmente o mundo em si

transmitindo-lhe sentido. Nesta lógica, a história deve estar estruturada de forma a ser perceptível a realidade caracterizadora das concepções das crianças nos primeiros anos da escolaridade. Nesta altura das suas vidas, a criança interpreta e associa as coisas em termos de conflitos com os conceitos contrários, como por exemplo rir-chorar, felicidade-tristeza, entre outros.

A técnica de ensino do uso da narrativa não deve ser entendida como apenas ouvir/contar uma história sem a existência de aprendizagem, esta deve ser interpretada como a estruturação dos conteúdos a partir de uma construção narrativa. Deste modo, os conteúdos a desenvolver ao longo da narrativa devem ser planeados e programados a partir dos conflitos binários referidos anteriormente e ter sempre em atenção a presença dos “tópicos de estudo em forma de narrativa, com uma ação que se desencadeia, se desenvolve e culmina nalguma forma de desfecho” (Roldão, 2001, p.73).

A história escolhida retrata uma versão particular da tão célebre e tradicional história do *Capuchinho Vermelho*. Ambas as histórias possuem bastantes aspetos em comum, nomeadamente ambos os protagonistas, no decorrer da ação, vivem aventuras e desventuras, encontrando-se sempre patente como centro da história a figura do lobo. Com o intuito de desmistificar a imagem do lobo, vulgarmente intitulado como *lobo mau*, foi levado para a sala de aula um lobo de peluche.



Figura 20- Contacto das crianças com o lobo de peluche

O lobo circulou por todas as crianças (*vide* figura 20).O material levado para a sala de aula era sempre manipulado e observado pelas crianças, permitindo assim a interação

adulto-criança. Enquanto este circulava, cada criança pensava em tudo o que aquela imagem os faria lembrar. Inicialmente houve algumas crianças que tiveram algum receio do contacto com o peluche. No entanto, após verem os seus colegas a divertirem-se com o contacto, também o quiseram fazer.

Depois do lobo ter circulado por todas as crianças, colocou-se no quadro uma imagem de um lobo e pediu-se às crianças que referissem histórias onde a personagem do lobo estivesse presente e, como habitualmente este é caracterizado nas narrativas. As crianças demonstraram grande motivação e interesse com a atividade, pois todas conheciam histórias em que a figura do lobo estava patente, querendo mesmo todas participar no diálogo e transporem os seus conhecimentos. Esta foi uma atividade promotora da oralidade, sendo esta uma prática fulcral no desenvolvimento da comunicação oral entre pares, uma vez que

a expressão oral é entendida como a produção de cadeias fónicas com significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interação e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situações (ME, 2001, p.32).

As informações partilhadas pelas crianças, foram registadas numa espécie de *brainstorming* conhecido também por tempestade de ideias. Esta técnica é realizada em grupo, permitindo ainda a criação de novas ideias através da participação coletiva, promovendo assim a dinâmica deste, explorando a potencialidade da criatividade de cada criança bem como do grupo. Com o intuito de promover a criatividade das crianças como imagem central do *brainstorming* encontrava-se a figura do lobo, tendo-se recorrido a este método com o intuito de ser mais acessível para as crianças construírem as ideias sobre o tema.

O esquema do *brainstorming* permaneceu afixado no quadro, permitindo a sua visibilidade pelas crianças. No esquema encontravam-se registadas todas as conceções prévias traduzidas pelas crianças, tendo sido elas: *Três Porquinhos; Sete Cabritinhos; Lobo Mau; Raposa e o Lobo; A Velha e a Cabaça; Capuchinho Vermelho*.

Depois de completo o *brainstorming*, procedeu-se à narração da história *A menina Capuchinho Vermelho do século XXI* (Soares Sismas, 2007), sem recurso às imagens. Posteriormente, foi desencadeado um diálogo com as crianças, com o intuito de se tornarem capazes de analisar uma narrativa, para tal foram colocadas algumas questões tais

como: *No fim de ouvirmos a história, o que sabemos mais que podemos colocar no nosso esquema?*

As novas informações mencionadas pelas crianças foram acrescentadas à informação sobre os lobos que já se encontrava no esquema anteriormente elaborado, de forma a que as crianças percebessem a desmistificação da figura do lobo feita ao longo da história de Soares e Sismas (2007). Desmistificação que foi bem conseguida, tendo sido acrescentado ao esquema as seguintes características patentes na narrativa: *come carne; comilão; amigo; poder ser adotado*.

²Dinis: *O lobo nesta história é bom.*

Rafael: *E come carne.*

Pedro: *Mora na reserva do lobo ibérico.*

Professora estagiária: *E vocês sabem o que é isso da reserva do lobo ibérico?*

Coro: *Não!*

Professora Estagiária: *É como se fosse um jardim Zoológico mas com mais espaço. Esta reserva é na Malveira, alguém sabe onde fica a Malveira?*

Manuel: *O meu pai já foi lá, mas não sei onde fica.*

Professora Estagiária: *Mas será que fica onde? Cá em Portugal?*

Martim: *Não, eu acho que é na França.*

Manuel: *Eu acho que não é cá em Portugal.*

Pedro: *Sim, é cá em Portugal.*

Professora Estagiária: *Sim, a Malveira é cá em Portugal, fica perto de Lisboa. E que mais informações sabemos sobre o lobo?*

Mónica: *É amigo das pessoas.*

Raul: *Pode ter um olho castanho e um azul.*

Cátia: *Na história também diz que os lobos podem ser adotados*

Posteriormente, as crianças procederam ao registo gráfico do esquema, numa folha de registo com o esquema do *brainstorming* previamente distribuído por cada criança. Este registo é bastante importante neste nível de ensino no que diz respeito ao treino da organização das crianças, bem como o treino e desenvolvimento da escrita.

No seguimento da atividade e, com o intuito de estabelecer um contraste com a história tradicional *Capuchinho Vermelho*, as crianças foram questionadas quanto à possibilidade da história *A menina Capuchinho Vermelho do século XXI* (Soares e Sismas, 2007) conter algumas parecenças com uma história já conhecida por elas.

Coro: *Sim, a história do Capuchinho Vermelho.*

Rafael: *Nas duas histórias existe o Capuchinho Vermelho.*

Raul: *Nas duas histórias entra o lobo.*

Cátia: *Nas duas histórias existe a avózinha.*

Carlos: *Nas duas histórias há a mãe.*

Martim: *A cesta com os bolinhos também há nas duas histórias.*

Professora Estagiária: *E diferenças há?*

Mónica: *Sim, na outra não há telemóveis.*

² Por questões éticas de confidencialidade, ao longo do trabalho os sujeitos serão identificados por nomes fictícios

Dinis: *Nem carros.*

Pedro: *Nesta a menina salta de dentro da televisão e na outra não.*

Professora Estagiária: *Será que na história antiga há televisão?*

Raul: *Não, não havia porque o meu avô diz que quando era pequenino não tinha televisão.*

Seguidamente, o diálogo alusivo aos conteúdos da história, para que as crianças se sentissem mais familiarizadas com a análise textual, em pequenos grupos de dois elementos, as crianças trabalharam as questões de intertextualidade, estabelecendo um contraste entre o conto tradicional e a obra em análise. Para tal tarefa, os grupos procederam ao preenchimento de um mapa de contrastes, previamente distribuído, procurando preencher as diferenças e semelhanças existentes em ambos os textos. Estas atividades de grupo tornam-se bastante significativas para as crianças, permitindo-lhes uma participação cooperativa, permitindo-lhes que se agrupassem e resolvessem as tarefas em questão, construindo conhecimento juntos. As atividades coletivas devem ser pensadas e organizadas para que as crianças se organizem e, perante o mesmo conteúdo curricular se completem, dando base ao conhecimento coletivo.

No fim de preenchidos os mapas de contrastes (*vide* figura 21), cada grupo elegeu um porta-voz e partilhou ao grupo as informações contidas nos mapas de contrastes, tendo-se realizado no quadro interativo um mapa de contrastes coletivo. A sua elaboração foi feita pelas crianças que à medida que mencionavam uma semelhança ou diferença procediam ao seu registo.

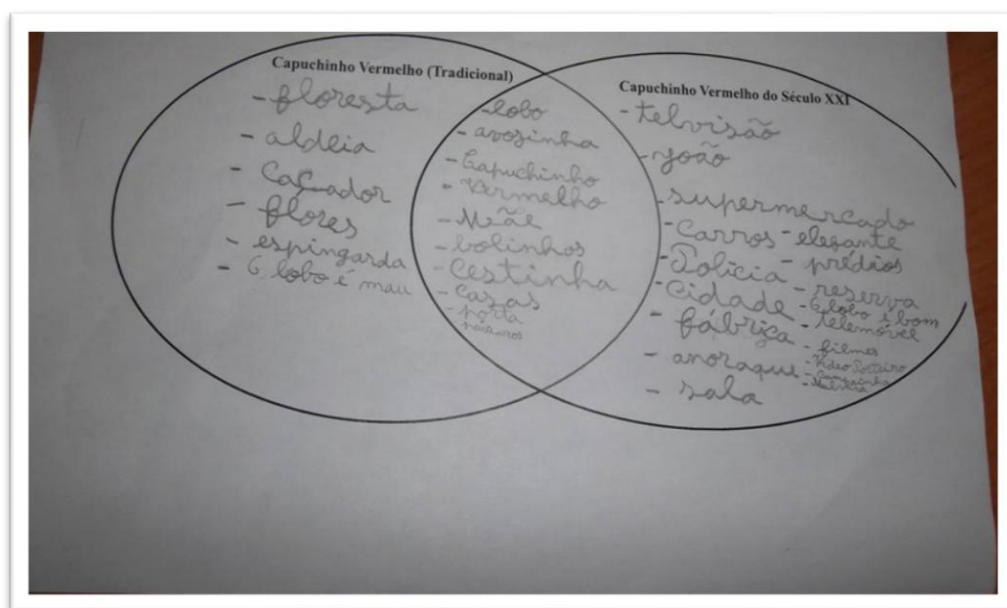


Figura 21- Registo do mapa de contrastes da *Mónica*

Ainda no seguimento das atividades, a história em questão aborda a importância dos Meios de Comunicação para a sociedade e a sua evolução. Neste seguimento, a partir desta pretendia-se que as crianças percebessem que a sua evolução trouxe muito progresso ao mundo todo, facilitando o contacto entre as civilizações e com tudo o que nos rodeia.

Na narrativa *A Menina do Capuchinho Vermelho do Século XXI* (Soares e Sismas, 2007) a Capuchinho salta do livro da sua história para casa do João que vive no século XXI, aqui a menina depara-se com bastantes tecnologias a nível de comunicações, fazendo algumas comparações com o que existe ao longo da sua história. Pegando então nesta comparação da Capuchinho, pretendia-se fazer referência à importância dos Meios de Comunicação e à sua evolução, fazendo com que as crianças compreendessem a importância destes e que apesar de nos dias de hoje possuímos variadíssimas formas de comunicar, nem sempre isso aconteceu. Para tal questionaram-se as crianças quanto à existência dos meios de comunicação presentes na história, tendo-se assim promovido o diálogo e reflexão das crianças.

Professor Estagiária: *Será que havia meios de comunicação na história antiga?* (Colocando um diapositivo de um powerpoint com a explicação do significado de meios de comunicação.)

Pedro: *Não, eu acho que não havia.*

Professora Estagiária: *E nesta história, quais são os meios de comunicação que existem.*

Filipe: *O telefone.*

Professora Estagiária: *E a televisão será que é um meio de comunicação? Será que através da televisão comunicamos com o resto do mundo?*

Carolina: *Sim, porque com o telejornal sabemos as notícias de todo o Mundo.*

Professora Estagiária: *Exatamente! A estas coisas todas chamam-se meios de comunicação. Mas existem dois tipos de meios de comunicação, são os meios de comunicação pessoal, que são os que vamos estudar hoje, e os meios de comunicação sociais.* (Colocando um diapositivo de um powerpoint, ilustrativo de alguns meios de comunicação sociais.)

Com este diálogo demos relevância ao uso da narrativa, desmistificando assim um pouco o facto de muitas das vezes se pensar que uma história é só para ouvir e sonhar um pouco e que com ela não se aprende conteúdo nenhum (Kieran Egan *cit in* Roldão 2001).

No decorrer da experiência de aprendizagem, ficou desmistificada assim a figura do lobo, vulgarmente caracterizado pelas crianças como *lobo mau*. Despertando assim a curiosidade das crianças para saber mais sobre o animal.

O livro escolhido: o outro lado do lobo

No seguimento das atividades, ainda tendo em conta a história “*A menina Capuchinho Vermelho do Século XXI*”, foi proposto às crianças a eleição de um livro para trabalhar posteriormente. Desta forma foram colocados ao dispor das crianças três livros

(vide figura 22) distintos: *Tio Lobo* (Ballesteros e Olmos, 2009); *Mais Uma Ovelha?* (Kelly e Ayto, 2005); *A Ovelhinha que Veio para Jantar* (Smallman, 2009).



Figura 22- Livros

Os livros circularam por todas as crianças. Não podiam ser folheados, apenas se podiam observar as suas capas e contracapas. À medida que cada livro passava pelas crianças, e a pedido delas, foi entoada a música do livrinho das histórias. Aquando da circulação deste, houve a observação de uma criança muito atenta que referiu que sabia a razão da escolha daqueles três livros, evocando a figura do lobo, e que assim todos iriam aprender mais coisas sobre o lobo. Foi então referido à criança que ela tinha razão, e que aquele realmente era o objetivo principal da atividade, ficarmos a saber mais informações sobre o lobo e desmistificarem a ideia dos lobos serem maus. Após esse momento, verificou-se o aumento de atenção dos seus colegas ao contactarem com os livros em questão, reparando melhor nas suas capas e contracapas. A escolha não foi feita de imediato. Quisemos ser justas na escolha e para isso quisemos saber qual era a escolha de todas as crianças. Procurámos sistematizar a informação recorrendo à organização e tratamento de dados.

A temática da organização e tratamento de dados deve ser exposta às crianças do 1.º CEB com situações do dia a dia, para uma melhor perceção. Desta forma, as crianças deste nível de ensino deverão ser capazes de ler e interpretar tabelas e gráficos simples, conseguindo, de seguida, formular questões sobre um determinado assunto, dando-lhes de ainda respostas coerentes e com um propósito às questões anteriormente formuladas (ME,

2004). Para proceder à eleição do livro, foi sugerido às crianças que se realizasse um gráfico de barras (*vide* figura 23), colocando ao dispor das crianças barras em cartolinas com exatamente a mesma forma e tamanho de três cores diferentes: amarelas, azuis e verdes. No entanto, surgiu uma dúvida colocada por uma criança *Podemos escolher a cor que quisermos, ou é melhor pormos sempre a mesma cor?*, conflito este que foi resolvido após um diálogo ponderado entre as crianças. Desta forma, as crianças, em consenso, decidiram que as barras amarelas simbolizavam a história *Tio Lobo* (Ballesteros e Olmos, 2009); as barras azuis simbolizavam a história *Mais Uma Ovelha?* (Kelly e Ayto, 2005); e por fim as barras verdes simbolizavam a história *A Ovelhinha que Veio para Jantar* (Smallman, 2009). Estas duas últimas sem nenhuma razão aparente de escolha, no entanto foram todas escolhidas através do acordo entre todas as crianças.



Figura 23- Gráfico *O livro escolhido*

A elaboração de gráficos serve para representar uma dada distribuição e, para avaliar variáveis qualitativas e quantitativas discretas (Palhares, 2004). Para esta atividade, tendo em conta o nível de ensino, recorreu-se ao gráfico de barras colocando-se, assim, um eixo horizontal com os diversos grupos (Ponte e Serrazina, 2000), sendo neste caso as imagens dos livros em questão, e num eixo vertical colocaram-se as frequências, sendo

elas as escolhas de cada criança. Neste seguimento, cada criança escolheu uma história que gostaria de conhecer e por cima da imagem da sua história colocaram uma barra com a cor correspondente à história em questão, formando assim um gráfico de barras.

Como se verifica através do gráfico (*vide* figura 23), as crianças escolheram o livro *A Ovelhinha que veio para o Jantar* com 13 votos, ficando em segundo lugar a história *Tio Lobo* com 6 votos, e por último a história *Mais Uma Ovelha?* com apenas um voto. Com o gráfico concluído procedeu-se à sua análise tornando-se assim mais fácil a sua perceção para as crianças. Foram colocadas algumas questões de verificação às crianças nomeadamente: *Qual o livro que teve mais votos?*; *Quantos votos teve o livro mais votado?*; *Quanto votos teve o livro que ficou em segundo lugar?*; *Qual o livro menos votado, e quantos votos teve?*; *Quantas crianças participaram na votação?*.

Desta forma, a análise reflexiva, através do diálogo entre o professor e as crianças, posteriormente à realização de um gráfico, é fundamental para uma compreensão e assimilação dos seus resultados, sendo fundamental tirar conclusões sobre os dados nele inseridos, sendo esta uma das maiores dificuldades apresentadas pelas crianças. No entanto, este diálogo é bastante importante pois é o que dá sentido a todo o trabalho de análise de resultados feito até aí, desenvolvendo o espírito crítico das crianças, fazendo-as avaliar a importância de alguns aspetos, assim como a correção de diferentes interpretações e validades das possíveis conclusões.

A aceitação relativamente aos votos da maioria foi facilmente aceite por todas as crianças, visto todas terem a noção que essa é a regra de uma votação. No entanto, as crianças que votaram no livro que ficou em 2º lugar, ficaram um pouco tristes, tendo-lhes sido prometido que um dia lhes seria contada aquela história.

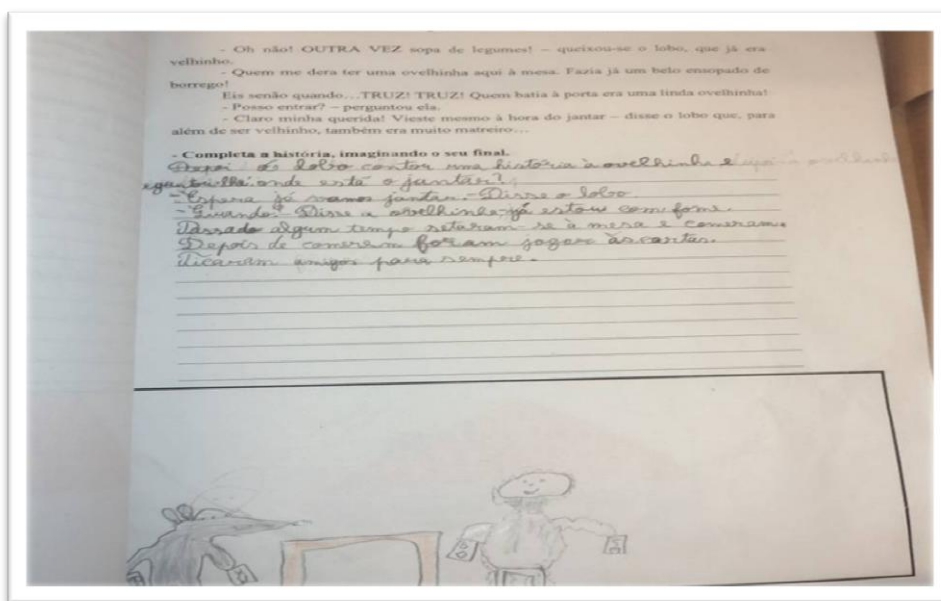
Tendo em conta a escolha recaída sobre a história *A Ovelhinha que Veio para Jantar* (Smallman, 2009) foi proporcionada uma atividade de escrita criativa às crianças. Começamos por ler apenas um excerto da história, sugerindo às crianças que através daquele ponto continuassem o texto em questão, realizando de seguida a ilustração das histórias produzidas (*vide* figuras 24 e 25).

A escrita é essencialmente uma forma de comunicação. Deste modo, é indispensável a motivação das crianças para uma boa captação da expressão escrita, sendo as estratégias diversificadas bastante importantes neste sentido (Barbeiro e Pereira, 2007). Uma das maiores dificuldades das crianças, neste nível etário, deve-se ao facto de não conseguirem traduzir o real e a linguagem comum. (ME, 2001). Desta forma, a construção das representações gráficas, numa primeira fase, deve ser orientada pelo

professor, dando opiniões precisas e apoiando os alunos nos cuidados a ter na sua elaboração (*idem*, p.26).

Excerto: A OVELHINHA QUE VEIO PARA O JANTAR

- Oh não! OUTRA VEZ sopa de legumes! – queixou-se o lobo, que já era velhinho.
- Quem me dera ter uma ovelhinha aqui à mesa. Fazia já um belo ensopado de borrego!
- Eis senão quando...TRUZ! TRUZ! Quem batia à porta era uma linda ovelhinha!
- Posso entrar? – perguntou ela.
- Clarominha querida! Vieste mesmo à hora do jantar – disse o lobo que, para além de ser velhinho, também era muito matreiro...

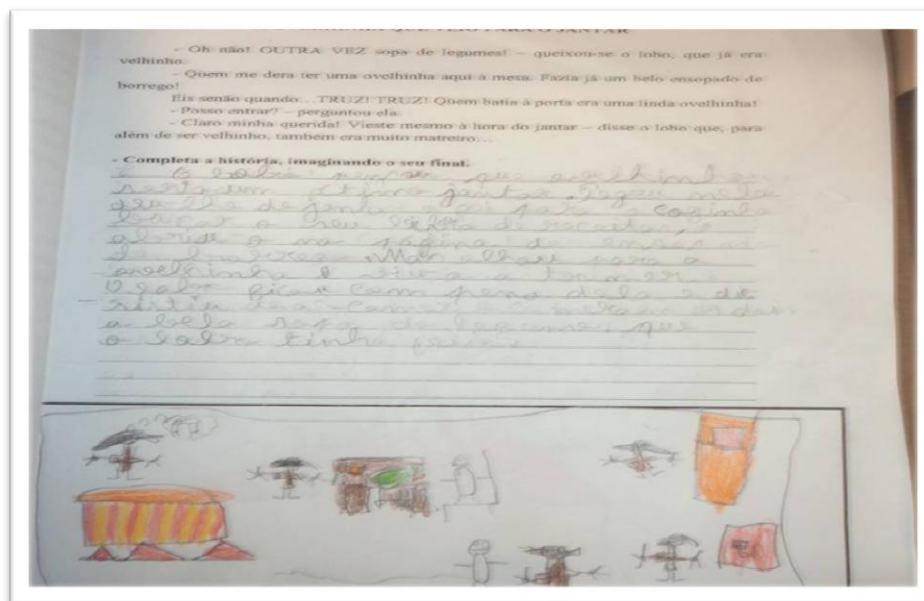


O lobo contou uma história à ovelhinha e perguntou-lhe: Onde está o jantar?

- Espera, já vamos jantar. - Disse o lobo
- Quando? - disse a ovelhinha - Já estou com fome.

Passando algum tempo sentaram-se à mesa e comeram. Depois de comerem foram jogar às cartas. Ficaram amigos para sempre.

Figura 24- Trabalho realizado pelo Pedro



O lobo pensou que a ovelhinha seria um ótimo jantar. Pegou nela deu-lhe o seu livro de receitas e abriu-o na página do ensopado de borrego. Mas olhou para a ovelhinha e viu-a a tremer. O lobo ficou com pena dela e desistiu de a comer e comeram os dois a bela sopa de legumes que o lobo tinha feito.

Figura 25- Trabalho realizado pelo Filipe

No fim de realizadas as produções textuais, todas as crianças procederam à leitura dos seus finais, havendo finais bastante criativos. Esta partilha das crianças com outras crianças, da leitura e audição dos seus textos constituiu uma atividade desafiadora, pois a partir das produções textuais promoveu-se a uma reflexão em interação, orientada pelo professor, com vista ao alargamento e ao aperfeiçoamento dos textos. Esta partilha torna-se ainda bastante importante no que se refere ao desenvolvimento da criatividade dos assistentes, através da audição das produções textuais dos seus colegas, bem como do melhoramento da aprendizagem da leitura, através da leitura em voz alta aos seus colegas. Temos noção que a implementação de ações diversificadas de promoção da leitura, bem como a propagação de experiências de leitura significativas com o objetivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler, são bastante importantes no sentido de criar bons leitores, pois para ser um bom leitor não chega saber apenas ler, mas sim querer ler (Reis et al, 2009).

Neste seguimento, atividades como estas de escrita interligadas com atividades de leitura são fulcrais para o desenvolvimento da escrita das crianças, pois a leitura funciona como uma atividade percetiva de decifração.

esta perspectiva tem condicionado, não só a forma como a escola faz a abordagem inicial da linguagem escrita, como o trabalho sobre o desenvolvimento da escrita, já que se, a leitura é vista como uma correspondência fonema-grafema, a escrita é perspectivada segundo o processo oposto, ou seja, com a codificação mecânica do oral em grafemas, organizados em palavras e frases (Kresscit in Santana, 2007, p.62).

Ainda sob o ponto de vista de Santana (2007) é consensual que a aprendizagem da linguagem escrita integre um momento-chave na aprendizagem das crianças. Para tal como referido por Reis (2009), é fundamental proporcionar às crianças atividades promotoras do desenvolvimento da competência da escrita, com o intuito de que os alunos vivenciem situações variadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. Desta forma, as situações de escrita lúdica e criativa devem ser o mais significativas possível para que as crianças assimilem as distintas funcionalidades da escrita e se adaptem aos diferentes tipos de texto.

No fim de lidas todas as histórias à turma, foram colocadas na caixa da *Ovelhinha que veio para o jantar* (vide figura 26), que foi previamente preparada e levada para a sala pela professora estagiária. A caixa em questão continha ainda a história “verdadeira” em *powerpoint*. Esta caixa, tinha como principal finalidade valorizar as produções dos alunos. Procurou-se colocar a caixa num local bem visível na sala de aula, e dado a sua característica de mobilidade, esta poderia ser transportada para todo o lado, permitindo o contacto com várias pessoas, nomeadamente o transporte desta para casas das crianças, com o intuito de mostrar os seus trabalhos às suas famílias ou amigos.



Figura 26- Caixa da Ovelhinha que veio para jantar

Posteriormente, com o intuito de se fazer uma comparação com as histórias produzidas pelas crianças, foi projetado no quadro interativo o vídeo da história *A Ovelhinha que Veio para Jantar* (Smallman, 2009). No final, foi realizado um diálogo comparativo das histórias produzidas individualmente, com a verdadeira história, tendo sido este momento de partilha e diálogo bastante significativo para as crianças, que expuseram ao grupo as suas ideias e opiniões. Este diálogo foi bastante importante para as crianças perceberem que através de parte de uma história existiam vários finais possíveis, tendo as crianças verificado que os seus finais não tinham nada a ver com o verdadeiro final da história, mas que eram válidos da mesma forma.

Pontos que fazem (toda) a diferença

No sentido de dar seguimento às unidades programáticas nas áreas disciplinares de Estudo do Meio e Língua Portuguesa, tendo em conta os conteúdos Meio de Comunicação e Sinais de Pontuação, respetivamente, foram proporcionadas algumas atividades baseadas na história *Aquiles o pontinho* (Risari e Taeger, 2008).

As atividades foram pensadas e planificadas previamente com a intenção de proporcionar às crianças atividades diversificadas, bem como a utilização de recursos diferenciados permitindo uma multiplicidade de abordagens dos conteúdos em estudo, possibilitando desta forma a comunicação e a troca de conhecimentos. (ME, 2001).

Tendo em conta a personagem principal da história *Aquiles o pontinho* (Risari e Taeger, 2008), e visto este se ter formado através de um ponto, com o objetivo de estimular a criatividade das crianças, foram distribuídas por cada criança imagens correspondentes aos sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e vírgula), com as cores predominantes da história em questão (preto, vermelho e azul) não tendo sido mencionados os seus nomes nem as suas funções. Sugeriu-se às crianças que colocassem as imagens coloridas numa folha branca e que, partindo destas imagens, criassem uma personagem ou figura com recurso a lápis de carvão e de cor. Enquanto se distribuíam os sinais de pontuação, surgiu a observação de uma criança atenta, tendo desencadeado logo o diálogo entre as crianças.

Rafael: *Isto afinal não é uma orelha professora* (apontado para a parte superior do ponto de interrogação), *é um ponto de interrogação porque falta-lhe juntar a bolinha de baixo.*

Vítor: *Ah, pois é Rodrigo, e este é o ponto de exclamação, temos é que juntar o pauzinho com a bolinha.*

Lourenço: *E eu também tenho a vírgula e o ponto final.*

Vânia: *Eu tenho todos.*

Vítor: *Todos temos, a professora deu a todos, só que têm cores diferentes.*

Após o diálogo, as crianças verificaram que todas as imagens fornecidas correspondiam aos sinais de pontuação. Numa primeira fase havia dúvidas e não havia ideias, passado uns minutos essas dúvidas dissimularam-se e as ideias já eram mais que muitas, estando as crianças bastante motivadas com os seus desenhos. Surgiram trabalhos bastante interessantes e surpreendentes (*vide* figura 27).

No seu dia-a-dia é fulcral que o professor tenha em atenção a importância da expressão livre das crianças para o seu desenvolvimento, nomeadamente a nível da criatividade. Para tal, o professor deve proporcionar à criança diferentes atividades de expressão plástica, pois

a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e a organização progressiva de superfícies. A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista (ME 2004, p.89).



Figura 27- Desenho e criação de novas personagens

Realizados os desenhos foi referido que realmente todos tinham razão e que aquelas imagens que tinham sido distribuídas chamavam-se sinais de pontuação. Questionámos as crianças quanto às funções de cada um deles, com a intenção de procurar saber o que realmente conheciam sobre os sinais apresentados. Desencadeou-se um diálogo:

Vânia: O ponto final coloca-se sempre no fim das frases.

Rafael: E a vírgula no meio das frases, serve para separar as palavras para não usarmos sempre “e.”

Júlia: O ponto de interrogação usamos quando queremos fazer uma pergunta.

Lourenço: *O ponto de exclamação também se usa no fim das frases, mas não sei para que serve.*

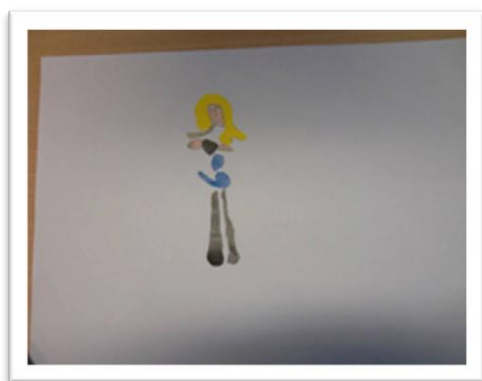
Após conhecidas as concepções das crianças, foi apresentado um cartaz ilustrativo, mencionando a importância dos sinais de pontuação na comunicação oral e escrita e a forma como devem ser empregues. Com o intuito de saber se as crianças tinham compreendido bem os conteúdos trabalhados, uma das crianças sugeriu que cada criança desse um exemplo de quatro frases onde fossem utilizados os quatro sinais de pontuação em estudo. A ideia agradou à turma, foi de imediato posta em prática, mostrando-se crucial para a compreensão da função de cada um dos sinais de pontuação. Houve algumas dificuldades no que se refere à utilização da vírgula e do ponto de exclamação, que com a prática diária foram desaparecendo.

De seguida, após as dúvidas terem sido esclarecidas, foi a vez de as crianças apresentarem à turma os seus desenhos, explicando como tinham utilizado os seus sinais de pontuação (*vide* figuras. 28, 29, 30 e 31).



Este é o meu super-homem, a boca dele é a vírgula, os olhos são o ponto final e o ponto do ponto de exclamação. O nariz é o ponto do ponto de interrogação, e a parte de cima do ponto de interrogação e do ponto de exclamação é o chapéu.

Figura 28- Trabalho do Rafael



Esta é a Joana. A vírgula é esta parte aqui do rabo, o ponto final é a barriga, e o ponto de interrogação é o cabelo. Ah o ponto de exclamação é uma perna e o pontinho do ponto de exclamação é o pescoço.

Figura 29- Trabalho do Carlos



Este é o meu boneco de neve. A parte de cima do ponto de exclamação é a prancha, a parte de cima do ponto de interrogação é um chapéu daqueles com um caracol, que o caracol é a vírgula. Os pontos do ponto de exclamação, interrogação e o ponto final é a neve a cair.

Figura 30- Trabalho da Luísa



Esta é a Mariza. O ponto de interrogação é o cabelo e tem um caracol na cabeça que é a vírgula. Os pontos do ponto final e do ponto de exclamação são os pés e o ponto final é a barriga. A parte de cima do ponto de exclamação é um charuto.

Figura 31- Trabalho da Camila

Em seguida foi distribuída por cada criança uma notícia de jornal, e solicitámo-lhes que observassem bem a sua notícia e que rodeassem a cores diferentes todos os sinais de pontuação nela presentes, verificando também a função que cada uma estaria a desempenhar na frase. Esta atividade teve como principal função a importância do contacto dos alunos com diversos textos e em distintos suportes e formatos uma vez que, para, que desde cedo, as crianças sejam capazes de dominar a escrita, é necessário que os professores lhes proporcionem orientações com base em estratégias e em atividades, a fim de ser conseguido um desempenho do desenvolvimento das competências e dos conhecimentos implícitos na escrita (Borràs, 2001). Assim, ao facilitarmos o contacto com os vários tipos de textos existentes, como por exemplo contos, narrações, novelas, poesias, teatro, anedotas, revistas, adivinhas e enciclopédias, fazemos com que o uso e o contacto com estes fomentem o hábito de leitura nas crianças e estas se tornem cada vez mais capazes de escrever mais e melhor.

Posteriormente colocou-se uma questão ao grupo *Os jornais são um meio de comunicação?*, tendo esta questão sido promotora do diálogo e reflexão por parte das crianças.

Carlos: *Sim, eu acho que são.*

Professora estagiária: *Será que os jornais pertencem ao grupo dos meios de comunicação pessoais que já estudámos?*

Telmo: *Não professora, são os outros.*

Martim: *Não podem ser meios de comunicação pessoal porque os jornais dão para toda a gente ler.*

Vanessa: *Pois a carta é que é um meio de comunicação pessoal, porque a carta só nós é que lemos porque foi escrita só para nós e não para toda a gente.*

Luísa: *Não é só a carta, também é o telefone.*

Lourenço: *E os postais.*

Dinis: *Os telemóveis*

Miguel: *O correio eletrónico.*

Professora estagiária: *Então e os jornais são outro tipo de meio de comunicação, que se chama: meios de comunicação social.*

Foi então apresentado à turma o conceito de meios de comunicação social, bem como alguns exemplos destes e para tal recorreu-se a um *powerpoint* ilustrativo. Após breve explicação e esclarecimento de dúvidas e percebida a diferença dos dois tipos de meios de comunicação (pessoal e social), foi proporcionado ao grupo a realização de um jogo, o jogo da memória (vide figura 32). O jogo tinha como tema central, os meios de comunicação, e para tal as crianças dividiram-se em pequenos grupos, proporcionando assim à turma uma aprendizagem em grupo.

O jogo é uma forma agradável de explorar conteúdos, tornando assim as atividades mais agradáveis, permitindo tirar partido e informação através deste. O jogo representa ainda um papel indispensável nas relações de socialização entre as crianças e o desenvolvimento cognitivo, assim como nas emoções e na manipulação de objetos durante a realização deste.



Figura 32- Jogo da memória dos Meios de Comunicação

No entanto, apesar dos jogos serem vistos como uma brincadeira, devem ser vistos como uma brincadeira com regras, onde as crianças possam interagir umas com as outras,

mas seguindo algumas regras previamente decididas. Como regra central do jogo, sempre que cada criança descobria um par de um meio de comunicação, identificava-o dizendo a que meio de comunicação pertencia, se aos meios de comunicação pessoais, se aos meios de comunicação sociais. No entanto, foi importante fazer referência a mais algumas regras fundamentais para o bom funcionamento do jogo em grupo, tais como: decidir a ordem de jogada de cada jogador; cada jogador em cada jogada teria de levantar as duas peças de forma a que todos os colegas as conseguissem visualizar; aquando levantadas as duas peças iguais o jogador formava um par e permaneceria com ele até ao final do jogo; quando era conseguido formar um par, o jogador tinha o direito de jogar novamente; quando as peças levantadas não formassem um par, o jogador deveria colocá-las na posição original; ganhava o jogo quem conseguisse formar mais pares e adivinhasse a que meios de comunicação pertenciam.

Com esta atividade em pequenos grupos, centramo-nos assim “nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que o constituem como seres sócio-histórico-culturais.” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.21). Esta atividade permitiu ainda que as crianças desenvolvessem a sua autonomia permitindo-lhes decidir por elas e tomarem as próprias atitudes e escolhas, pois ao longo da realização do jogo, o adulto apenas tinha função de mediador, intervindo apenas quando se mostrava ser necessário.

Ainda tendo em conta a realização da atividade do jogo da memória dos meios de comunicação, esta atividade em grupos permitiu às crianças uma maior interação entre elas valorizando a partilha de saberes e culturas, ato este fulcral para o desenvolvimento social das crianças, uma vez que

as aprendizagens socializadoras garantem a formação moral e crítica na apropriação dos saberes e no desenvolvimento das conceções científicas. As formas de organização do trabalho escolar contribuem para o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada e da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as atividades educativas. Os métodos e as técnicas a utilizar no processo de aprendizagem hão-de, por conseguinte, reproduzir as formas de autonomia e de solidariedade que a educação democrática exige (ME, 2004, p.24).

Um desenho diferente: a vontade de todos

No seguimento da atividade, e ainda em pequenos grupos, foi realizada uma atividade de desenho coletivo. Foi distribuído por cada criança um pincel e um boião com

tinta. Cada elemento do grupo tinha ao seu dispor apenas uma cor de tinta diferente, não podendo emprestar nem pedir emprestada a cor dos outros colegas.

Depois de explicada às crianças que iriam realizar uma atividade coletiva de pintura, e que todas iriam ter ao seu dispor uma tinta diferente dos seus colegas do grupo sendo que todos iriam participar na produção gráfica de todos os seus colegas, foi distribuído devidamente o material por cada uma e procedeu-se à leitura da história *Aquiles o pontinho* (Risari e Taeger, 2008). A história foi lida pausadamente e em partes, pois o professor não deve deixar esquecida a importância de ato de ouvir uma história, procurando um tempo certo para o fazer e ler em voz alta. O tom de voz, a entoação precisa e a dicção são elementos fundamentais para promover o gosto pela leitura. Como refere Veloso (2007)

uma boa leitura, que acentue o potencial literário do texto, gera um prazer intenso, levando muito cedo à elaboração de um projeto pessoal de leitor, o que irá criar o futuro gosto pela leitura e facilitar múltiplas aprendizagens, graças à transversalidade da língua portuguesa

As histórias constituem um forte instrumento utilizado para fins educativos na medida em que transportam mensagens com variadíssimas lições úteis, despertando para a realidade, elas “têm atravessado as mais variadas épocas e culturas, constituindo-se como poderosos instrumentos de transmissão e estruturação de ideias, crenças, costumes e valores” (Roldão, 2001, p.71). Desta forma, a narrativa é um instrumento imprescindível de transmissão e de estruturação de ideias na divulgação das mesmas bem como de crenças e valores. No entanto, diariamente, estas narrativas são apenas encaradas como objeto lúdico, e não como um objeto educativo excelente para iniciar e fundamentar um determinado tema ou conteúdo. (*idem*, 2001). Estas são um ótimo instrumento motivador para a criança, pois toda a gente gosta de ouvir uma boa história desde que seja bem contada. Para isso, é essencial desenvolver e suscitar a motivação por parte da criança, despertando formas de envolvimento das crianças em tudo o que fazem ou aprendem. Assim, através da narração, os alunos sentem-se livres de esferográficas, de tomar notas e de obrigações, limitando-se a escutar de forma descontraída (Sim-Sim, 2007).

A existência destas narrativas, são bastante importantes para o desenvolvimento cultural e social das crianças, pois com base nestas histórias as crianças conseguem transpô-las para a realidade, compreendendo um pouco melhor o mundo à sua volta.

A narrativa torna-se tão importante devido à presença de um conflito que faz com que a ação se desenrole, ocorrendo através de um seguimento de acontecimentos relatados

e descritos pormenorizadamente. Ao longo das narrativas encontram-se sempre patentes, o protagonismo e a personificação das personagens, encontrando-se permanentemente as descrições pormenorizadas e características próprias de cada uma. Por fim, em todas as histórias encontra-se sempre presente e visível o desfecho da história, ou seja uma interrupção do conflito integrando o fio condutor e conclusivo.

Neste seguimento, e de forma que as crianças compreendam a essência das narrativas, é fulcral que estas sejam analisadas em conjunto, evitando sempre que possível os cortes, pois através destes muitas das vezes perde-se a mensagem explícita, dificultando assim o sentido desta. Desta forma, segundo Reis et al.(2009)

o trabalho a desenvolver em sala de aula à volta dos textos implica o respeito pela autoria, pela fonte e pelos demais dados de identificação e origem. Por outro lado, é de evitar o recurso a cortes e a adaptações abusivas dos textos, já que isso dificulta a reconstrução do sentido (p.62).

À medida que cada parte da história era contada, as crianças ilustravam o que foi lido em cada uma das partes, e trocavam as suas folhas passando sempre para o colega que se encontra ao seu lado direito (*vide* anexo C). Esta atividade, inicialmente, causou um pouco de confusão, no entanto, atividades como estas são bastante importantes para as crianças na medida que

no domínio da compreensão oral as crianças deverão desenvolver habilidades de escuta para serem capazes de extrair informação dos textos ouvidos. É fundamental a realização de atividades que ensinem os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente a partir de discursos com diferentes graus de formalidade e complexidade (Reis, 2009, p.69)

Também as expressões (plástica, dramática, física e musical) devem ser cultivadas dentro da sala de aula. Neste caso, convocamos a expressão e educação plástica por considerarmos que é fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças e também por termos noção que “o desenho infantil é uma atividade espontânea o que causa o prazer proporcionado pelo desenrolar do traço [e] que suscita a representação de sensações, experiências e vivências” (ME, 2004, p.92). A expressão plástica proporciona também às crianças inúmeros contactos com diversificadas técnicas e materiais e desta forma

a exploração livre dos meios de expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e a organização progressiva de superfícies. A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que

as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista (*idem*, p.89).

As crianças encontravam-se sentadas em grupo (*vide* figura 33), e no final da história a folha de cada criança tinha regressado ao local inicial. Inicialmente a atividade gerou algumas controvérsias por parte das crianças, demonstrando o desagrado por só terem acesso a uma tinta. No entanto, à medida que a atividade decorria a percepção tornou-se mais fácil e a satisfação tornou-se mais nítida. A atividade foi realizada numa folha de gesso que cada criança previamente *confeccionou*.

Assim, antecipadamente foi distribuída por cada criança um quarto de uma folha A4 branca. Cada criança, com o auxílio de água, revestiu a sua folha com um bocado de gesso branco em liga que lhe foi também fornecido. No final foram colocadas em repouso com o intuito de ficarem secas e bem sólidas.

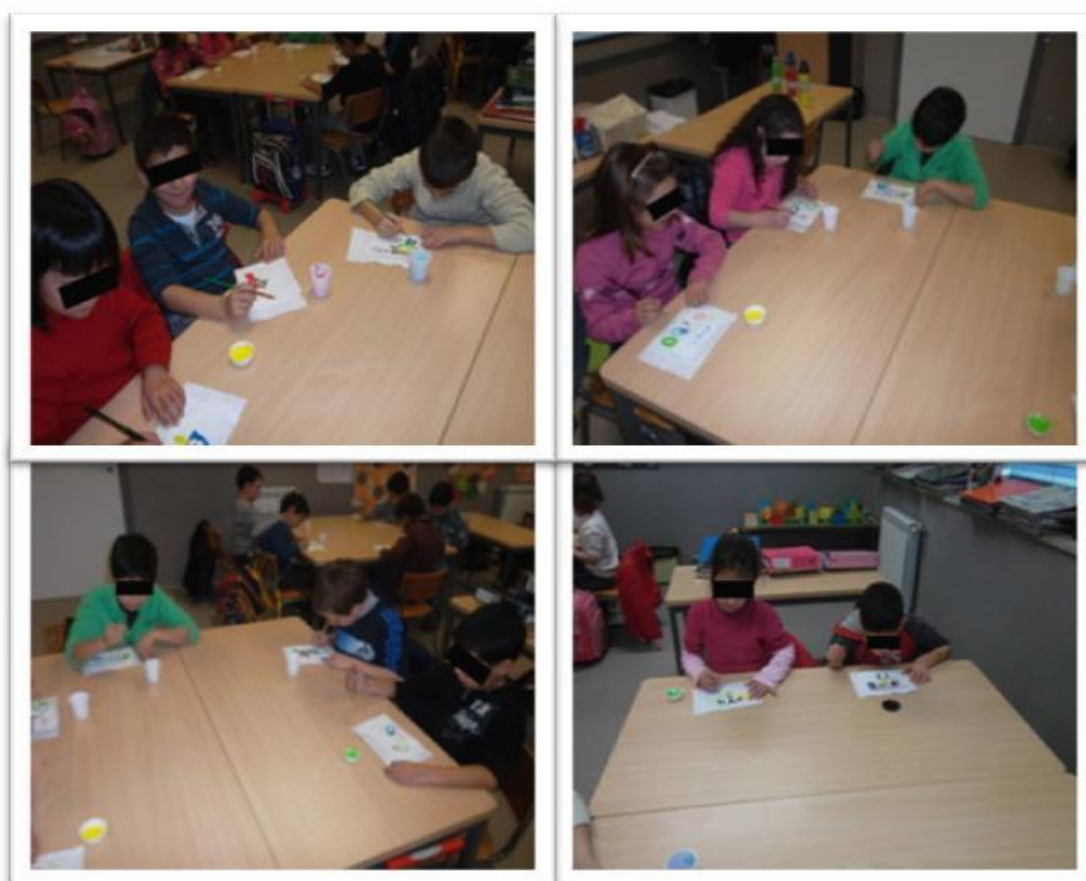


Figura 33- Desenho coletivo

No final as crianças apresentaram à turma os seus trabalhos expondo as suas maiores dificuldades. Todas as crianças mencionaram a mesma dificuldade: a falta de espaço. No entanto, após ser exposta a atividade, referiu-se às crianças que era

fundamental o cuidado com o espaço, visto a folha ter pequenas dimensões, sendo que se pretendia que elas tivessem capacidade de seleção na sua produção.

Visto ser esporádico este tipo de atividades dentro da sala e tendo em conta o grande entusiasmo das crianças com a sua realização, foi notório que com a pausa da narração da história, as crianças manifestavam grande vontade em reproduzir tudo o que conseguiam naquele curto espaço de tempo, preenchendo assim, rapidamente, as suas folhas.

É fundamental que o professor assuma um papel apenas de intermediário entre as informações que quer passar aos alunos, fazendo com que estes através da sua ação alcancem os objetivos pretendidos, tendo sempre em conta a forma como a mensagem é compreendida. Desta forma, o professor tem como função proporcionar às crianças atividades que lhes *provoquem* o prazer de aprender, fazendo com que estas não encarem a aprendizagem como uma obrigação mas sim como uma tarefa gratificante cujos frutos (saberes) são de extrema importância para o seu desenvolvimento.

Neste seguimento é fundamental o professor ter presente que a aprendizagem não surge espontaneamente nos alunos, para que isto possa ser sempre melhor *cultivado*, o professor deve despertar a curiosidade dos alunos, acompanhando as suas ações no desenrolar das atividades.

No final de apresentados os seus trabalhos à turma, foi construído, de seguida, um mosaico com todos os trabalhos das crianças. (*vide* figura 34)



Figura 34- Mosaico com os trabalhos das crianças

No final da atividade mostrámos a capa do livro *Aquiles o pontinho* (Risari e Taeger, 2008) à turma e referimos o seu título. Mostrámos também as imagens do livro de Guia Risari e Marc Taeger (2008). Logo na primeira imagem, o espanto das crianças foi total e o comentário do *Rafael* deixou todas as crianças boquiabertas, *Oh professora mas afinal o Aquiles era um ponto final!*, e logo o Pedro acrescentou ao comentário do Rafael *Pois, por isso é que fizemos aqueles desenhos, é que o Aquiles é mesmo parecido com os nossos desenhos.*

À medida que as imagens da história eram exibidas, as crianças iam recontando a história, e colocámos uma questão: *-Na história dizia «Já tinha boca, mas para cantar bem faltavam-lhe os ouvidos», mas para cantar nós não precisamos só da boca?*, esta questão suscitou alguma reflexão por parte das crianças, tendo suscitando, de imediato, um diálogo. Estes diálogos são fulcrais para o desenvolvimento da oralidade das crianças, e para o desenvolvimento da “riqueza das interações orais proporcionadas à criança o que irá permitir adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescentes” (Reis et al., 2009, p.61).

Miguel: *Não professora, também precisamos dos ouvidos, porque se não, não sabemos o que estamos a cantar.*

Vítor: *São os surdos.*

Professora Estagiária: *Já que estamos a falar de meios de comunicação, então como é que essas pessoas comunicam?*

Telmo: *Por mimica*

Vânia: *Por gestos.*

Manuel: *Como fazem no telejornal, com aqueles gestos.*

Professora estagiária: *Sim Marco, é como esses gestos, e esses gestos chamam-se língua gestual. Alguém sabe falar em língua gestual?*

Raul: *Sim, eu sei dizer amigo.* (exemplificando com os dedos)

Professora estagiária: *E os restantes, gostavam de aprender algumas palavras em língua gestual?*

A resposta foi unanime, um grande Sim” com bastante contentamento. De tal forma que a professora estagiária explicou que tinha convidado uma pessoa que lhes ia ensinar algumas palavras em língua gestual. As crianças manifestaram grande entusiasmo e motivação. Mas a conversa prosseguiu e a professora estagiária perguntou às crianças como seria que as pessoas que não vêm conseguiam comunicar.

Lourenço: *Assim.* (fechando os olhos e apalpando a mesa)

Vânia: *Com o tato professora.*

Cátia: *Na caixa dos medicamentos às vezes tem umas bolinhas, acho que é assim.*

Professora estagiária: *Sim Cátia, essas bolinhas são a linguagem em braile, é assim que os cegos conseguem ler. Mas a Vânia também tem razão, é através do tato que os cegos sentem e distinguem as coisas. E se nós fossemos todos cegos, seria fácil?*

Lourenço: *Não professora ia ser mesmo muito difícil.*

No seguimento do diálogo, colocou-se uma venda numa criança e colocando um seu colega à sua frente, pediu-se à criança que através do tato procedesse à realização do reconhecimento do seu colega. A atividade suscitou bastante interesse e atenção nas crianças, tendo sido repetida para todas as crianças que queriam experimentar. No final, todas as crianças dialogaram sobre a dificuldade que tiveram em identificar os seus colegas devido a não poderem ver. Mencionaram ainda quais foram as características que tiveram em atenção para descobrirem de que colega se tratava, sendo as características principais o cabelo e o tamanho.

Com esta atividade, continuando a exploração do livro *Aquiles o pontinho* (Risari e Taeger, 2008) aproveitou-se para fazer uma revisão à unidade programática de Estudo do Meio, os órgãos dos sentidos.

Foi então distribuída uma venda por cada criança e sugerida a realização de um jogo em equipa. Esta sugestão suscitou grande entusiasmo por parte do grupo, no entanto foi explicado que para tal todos teriam que colocar a venda nos olhos. Explicou-se ainda que o jogo que iriam jogar se chamava *dominó de texturas*, relembrando-se em conjunto as regras do jogo do dominó. Esclarecemos que neste dominó as peças não teriam pintas mas sim objetos colados e que cada criança deveria sentir através do tato. Para a sua realização, a turma dividiu-se em cinco grupos de quatro elementos, dispendo-se à volta de quatro mesas juntas. Cada criança tinha quatro peças de madeira com algumas texturas (cada peça estava dividida ao meio e tinha de cada lado um objeto com diferente textura, por exemplo: de um lado uma flor em tecido, do outro uma pera em esponja).

Tal como nos refere Oliveira-Formosinho, Katz, McCellan, e Lino (1996) “a aprendizagem ativa é definida com a aprendizagem na qual a criança através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com as pessoas, as ideias e os acontecimentos, chega à compreensão do mundo” (p.56). Propusemos este jogo para que as crianças tivessem o contacto com uma realidade diferente e a perceção de algumas das dificuldades das pessoas invisuais (*vide* figura 35), permitindo-lhes o entendimento de que existem pessoas que têm de comunicar de diferentes formas.



Figura 35- Jogo do dominó de texturas

A atividade decorreu com normalidade, no entanto necessitou de bastante ajuda do adulto devido às peças na mesa de madeira se moverem durante a exploração tátil. Deste modo, verificou-se que para a atividade ser realizada com menor dificuldade seria necessário que o jogo se realizasse sobre um pano ou então que cada peça tivesse incorporado um ímã e o jogo fosse realizado sobre um quadro magnético. Mas, no final, todas as crianças compreenderam a intenção desta tarefa e mostraram perplexidade ao terem conseguido fazê-la com sucesso, por estarem privadas de um órgão fundamental – a visão.

Tal como prometido, alguém bateu à porta, era a professora estagiária Paula Topa. A professora estagiária apresentou-se à turma e perguntou se sabiam o que ela iria ali fazer.

Dinis: *Veio fazer gestos para nós professora.*

Telmo: *Veio fazer mímica.*

Professora estagiária: *Não é mímica, a professora Paula veio ensinar-vos algumas palavras em língua gestual. Qual era a história que vocês queriam que vos contasse?*

Coro: *Tio Lobo.*

A história *Tio Lobo* (Ballesteros e Olmos, 2009) foi a história que ficou em segundo lugar nas preferências das crianças. Desta forma, proporcionou-se às crianças a visualização da história sem o texto associado, em vídeo, projetada através do quadro interativo. Após termos visionado a história, procedemos novamente à sua projeção, mas desta vez com o auxílio da professora Paula que procedeu à sua tradução em língua gestual.

Inicialmente, a história foi projetada sem se recorrer à tradução desta em língua gestual, com o intuito das crianças, numa fase inicial, apenas se centrarem nas imagens projetadas, e numa segunda fase, já com recurso à tradução da história (*vide* figura 36) apenas se centrassem na sua tradução, não se distraíndo com as imagens, visto as crianças ainda não conheceram a história.



Figura 36- Tradução da história *Tio lobo* em língua gestual

No fim de traduzida a história em língua gestual, as crianças foram questionadas pela professora estagiária Paula Topa: *Gostaram da história? Se não tivessem as imagens vocês tinham percebido a história?*. O diálogo fluiu entre as crianças e a professora.

Manuel: *Há partes que eu percebia bem, por exemplo as cuecas e o chapéu.*

Dinis: *Eu percebi também a parte do lobo.*

Raul: *Percebi «medo», é como aparece nos desenhos animados os bonequinhos a tremer, também percebi «chorar» também aparece igual nos desenhos animados.*

Cátia: *Eu percebi a parte de lamber os dedos, nós também fazemos assim às vezes.*

Mónica: *Eu percebi algumas palavras como mentiroso, porque o meu avô ensinou-me algumas palavras.*

Raul: *Eu também sei algumas palavras, sei dizer amigo. (explicando com o entrelaçar dos dedos). É assim, não?*

Professora Paula: *É, é assim que se diz amigo. Querem aprender mais algumas palavras?*

O entusiasmo de aprenderem palavras em língua gestual foi geral. Todas as crianças queriam aprender algumas palavras deste meio de comunicação tão diferente daquele que estavam habituadas. A professora estagiária Paula traduziu então todas as palavras que as crianças pediam, tendo ainda traduzido a inicial do nome de cada criança.

À medida que as palavras eram traduzidas, as crianças imitavam os gestos, exercitando-os (*vide* figura 37).

Neste seguimento, comunicamos às crianças que este tipo de linguagem, não é uma linguagem universal, uma vez que a comunidade surda teve necessidade de desenvolver a sua própria língua e que à semelhança das línguas orais, em todos os países, também na língua gestual os gestos variam de país para país. Informámos também que para além dos gestos atribuídos a certas palavras, existe também um alfabeto datilográfico, representado através da representação manual de cada letra, sendo que este, por norma, apenas é utilizado para soletrar palavras que se pretendem que sejam escritas, para representar nomes de pessoas, nomes de cidades, vocabulário técnico e científico ou mesmo palavras que ainda não tenham um nome definido. Sublinhamos ainda que foi devido à necessidade de comunicação que se procurou dar resposta a estas pessoas, surgindo assim a oportunidade de se desenvolver a língua gestual.



Figura 37- Crianças a exercitarem algumas palavras em língua gestual

O meio social e físico faz parte da rotina diária das crianças. O local que frequentam, por onde passam, as pessoas que conhecem e a forma como comunicam, ou seja, tudo o que é inerente ao meio é familiar à criança. Deste modo, o professor deve levar as crianças a descobrir o outro lado da realidade em que vivem e o que está para além dela, interagindo com as outras crianças e com outras realidades, condicionando as suas opções e enquadrando as suas vivências e atividades (Roldão, 2001).

É de salientar que nesta faixa etária as crianças pensam de forma diferente dos adultos e, muitas vezes, acham extremamente difícil refletir sobre presumíveis propostas que não possuem qualquer base real. Desta forma, cabe ao professor proporcionar às crianças atividades práticas que as façam construir estruturas sólidas através da contínua

interação entre a criança e o mundo exterior. Assim, é fundamental que a criança compreenda o funcionamento da sua realidade, tentando que se sinta preparada para intervir na sociedade, pois só assim poderá encarar com as realidades desconhecidas (Roldão, 2001).

As crianças quando vão para a escola já possuem um pré-conhecimento acerca de muitos temas, tal como se pode verificar com a criança que já sabia dizer amigo em língua gestual. Ora é importante que o professor parta das concepções das crianças, sendo fundamental desmistificar alguns conceitos que as crianças já possuam em relação a alguns temas e conteúdos que fazem parte da realidade que as envolve. Deve fazer o exercício de partir dos conhecimentos das crianças, sempre que possível, para se introduzir um conteúdo novo (Roldão, 2001).

O boneco Aquiles

No decorrer das experiências de aprendizagem, foi levado para a sala um boneco, cuja fisionomia era idêntica à de Aquiles, a personagem principal da história Aquiles o pontinho (Risari e Taeger, 2008). Quando exibimos o boneco (*vide* figura 38), logo uma das crianças o identificou expressando com grande admiração *É o Aquiles!*, tendo o comentário gerado bastante entusiasmo nos seus colegas.

As crianças foram questionadas quanto à letra inicial do nome do boneco, mencionando-se a letra «A» (*vide* figura 38). Em seguida sugerimos às crianças que fizessem um jogo de palavras. O boneco Aquiles iria circular por todas as crianças e sempre que cada criança o tivesse na mão, deveria dizer uma palavra que também começasse pela letra «A». Com esta atividade pretendíamos desenvolver a consciência fonológica das crianças, sendo este um percurso importante para uma boa aprendizagem e aquisição de competências de leitura e de escrita. A atividade em questão pretendeu dar relevância ao desenvolvimento das aptidões relacionadas com a perceção e produção da oralidade (Freitas, Alves, e Costa, 2007).



- Amigo
- Açúcar
- Alheira
- Azedo
- Amarelo
- Aguarela
- António
- Antónimo
- Amizade
- Alto
- Ácido
- Água
- Ana
- Agulha
- Antigo
- Ananás
- Ameixa
- Animais
- ...

Figura 38- Aquiles e palavras associadas à letra «A»

A atividade das palavras de Aquiles (*vide* figura 38) servira de motivação e ponto de partida para uma atividade de escrita criativa, previamente preparada e planificada.

Foi mencionado que seria passado por cada criança um saco com objetos, esse saco chamava-se o saco de Aquiles (*vide* figura 39), e cada criança deveria retirar de lá apenas um dos objetos. A ideia agradou bastante a turma, que à semelhança de outras atividades, quiseram entoar a música *O Livrinho das Histórias*, enquanto o saco circulava por todas as crianças. No entanto, houve necessidade de adaptar a música, pois a que cantavam quando circulava um livro pela sala não se adaptava à letra da música nem à situação. A mesma criança (Pedro) que sugeriu a entoação da música, sugeriu ainda a música que intitulou *O Saquinho do Aquiles* (*vide* figura 39), tendo-a entoado aos restantes colegas para que todos a assimilassem e pudessem cantar no decorrer da atividade.

O saquinho do Aquiles, ninguém sabe o que lá vem. Tão quietinho, tão calado, ninguém sabe o que lá tem...



Figura 39- O saquinho do Aquiles

É fulcral que o professor incentive os alunos para todas as áreas das expressões, cativando-os mesmo que, muitas vezes, eles tenham uma reação negativa ou desanimada. A música, tal como as outras expressões colabora, também, no crescimento da criatividade e da imaginação das crianças. Ajuda as crianças a serem mais expressivas em tudo o que fazem, desenvolvendo a sociabilidade e tornando-as mais comunicativas e extrovertidas.

Numa fase inicial, à medida que as crianças entoavam a música, o saco circulava pela turma e cada criança pensava o que estaria então dentro do saco. Posteriormente, e depois de realizados grupos de dois elementos, o saco voltou a circular pelas crianças que retiraram do saco um dos objetos, e juntamente com o seu par procederam à realização de texto baseado nos dois objetos retirados do *Saquinho de Aquiles* (vide figuras 39 e 40).

A atividade de escrita criativa em questão, envolveu a tomada de decisão sobre diferentes componentes das suas produções escritas, nomeadamente as personagens, o tempo e o local, desencadeando assim a necessidade de uma planificação acordada entre os dois elementos envolvidos, sendo esta uma das três componentes fulcrais para a produção textual. Esta atividade de grupo teve como intuito fazer perceber às crianças a importância da planificação do texto anteriormente à produção da sua textualização. Este ato de planificação é fundamental para uma produção textual mais precisa, devendo-se sempre equacionar o objetivo da comunicação bem como o tipo de texto que se pretende realizar e as ideias para a sua elaboração. Ainda neste sentido, no final da textualização foi indispensável que os grupos procedessem à revisão da atividade escrita, sendo esta a última componente da produção escrita e tendo como intuito que os elementos procedessem ao melhoramento do texto (Reis et al., 2009)



Figura 40- Objetos do saco de Aquiles

Esta atividade veio ao encontro da ideia que salienta Moedas (1999) quando sublinha que “todo o trabalho de iniciação à escrita deve ser perspectivado de forma a criar situações de aprendizagem que promovam a produção de escrita pelos alunos, tendo em conta desde o primeiro momento, a sua funcionalidade e discursividade” (p.7). Deste modo, é fundamental incentivar e motivar as crianças para uma boa aprendizagem da expressão escrita, sendo necessário o uso de algumas estratégias motivadoras e cativantes para a realização plena da expressão escrita (Barbeiro e Pereira, 2007).

Promoveu-se uma atividade de escrita criativa de pares, impulsionando assim a interajuda entre as crianças, cativando-as para a produção textual através do trabalho de grupo. Esta atividade tornou-se bastante motivadora e agradável pela aprendizagem que cada criança transmitiu ao seu colega, pois cada criança transportou e empregou os seus conhecimentos, tornando assim as suas produções textuais mais ricas do que se fosse uma produção individual. No final das suas produções, cada grupo discutiu o título, tendo ainda cada grupo realizado ilustrações para as suas histórias, também estas realizadas em conjunto. Tal como nos diz Moedas (1999) atividades como estas colaboram com o progresso das competências da escrita bem como da cooperação notória entre as crianças.

3. REFLEXÃO CRÍTICA FINAL

De forma a proporcionar uma aprendizagem mais ativa às crianças e com o intuito que esta tivesse um maior número de oportunidades de participação na sala de aula e nas atividades, era imprescindível que o espaço fosse planeado e equipado de forma que se promovessem mais momentos de ação da criança. Neste sentido, e no que se refere à organização do ambiente educativo, procuramos que este fosse flexível, sendo alterado sempre que se mostrava ser pertinente e fundamental para uma melhor aprendizagem pelas crianças. O espaço estava pensado de forma a proporcionar uma grande variedade de experiências educativas de forma integrada. Assim, procuramos utilizar materiais que fossem atraentes para a criança, permitindo o seu uso flexível, e a sua abertura quanto à exploração e experimentação. Pretendíamos que o espaço se constituísse como um ponto de apoio à motivação e interesse das crianças, estimulando a sua aprendizagem. Desta forma e ainda com o intuito de promover experiências de aprendizagem significativas e com o propósito de usufruírem de um enquadramento comum de apoio, à medida que se desenvolviam as atividades era importante estabelecerem diferentes formas de interação, alternando entre o trabalho em grande grupo, trabalho em pequeno grupo e trabalho auto iniciado. Fomentava-se ainda o apoio ao envolvimento das crianças nas atividades individuais ou em projetos de grupo, incentivando assim as interações entre elas e entre os objetos/materiais.

Esta confiança torna-se um passo importante no seu desenvolvimento, pois ao confiar nas outras crianças todas se sentiam apoiadas e encorajadas a realizar determinado tipo de tarefas. Procurou-se promover sempre a cooperação entre as crianças para que estas fossem capazes de resolverem os conflitos emergentes, bem como para comunicarem as suas próprias ideias, assumindo responsabilidades, favorecendo, desta maneira, a sua progressiva autonomia e crescente autoestima.

Ainda, tendo em conta as interações das crianças, sempre que possível e pertinente, eram desenvolvidas atividades promotoras da participação com a comunidade escolar e como a família. Estas atividades revelavam-se bastante importantes no que se refere à valorização e desenvolvimento dos saberes práticos e sociais das crianças e da comunidade envolvente. Desta forma e tal como salienta Mateus (2002)

ao promover a articulação da escola ao meio sensibilizam-se os alunos para os problemas da realidade em que a escola se insere, ganha-se consciência sobre os

próprios recursos, quer individuais, quer na comunidade extraescolar, possibilitando o seu conhecimento através da participação ativa na realidade social (p.24).

Sempre que surgiam situações imprevisíveis, e elas apareciam muita das vezes em tempo de grande grupo, através de questões e observações feitas pelas crianças tirava-se partido delas, integrando-as nas planificações para as semanas seguintes. Tentámos promover com a ação o desenvolvimento da expressão oral de todas as crianças, ouvindo-as sempre e valorizando as suas opiniões.

Ao longo das experiências, o nosso papel era fundamentalmente de encorajamento da aprendizagem das crianças. Incentivamo-las a desenvolverem as suas aprendizagens, dando-lhes apoio e colocando-lhes novos desafios, proporcionando-lhes aprendizagens por descoberta. Assim, estimulava-se a curiosidade da criança, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução dos problemas diários.

No que se refere às experiências de aprendizagem, estas eram pensadas de forma que as crianças vivenciassem situações estimulantes e que a partir da manipulação de materiais didáticos, bem como das suas vivências fora e dentro da escola, construíssem novas conceções. De forma a proporcionar experiências de aprendizagem diversificadas e integradoras, estas eram pensadas de acordo com as realidades vividas ou imaginadas de cada criança, variando sempre os processos, técnicas e materiais utilizados. Estas eram ainda aprendizagens socializadoras, valorizando a partilha cultural, dando especial relevância aos hábitos de interajuda ao longo de todas as atividades educativas.

Ao longo das experiências e como forma de desenvolvimento da construção da identidade das crianças, foram-lhes proporcionadas experiências variadas, que difundissem a sua autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança. Neste sentido, a autonomia permitia à criança desenvolver a capacidade de poder decidir por ela própria, tomando assim as suas próprias decisões. Quanto à iniciativa das crianças, esta era fulcral para que elas conseguissem examinar os variadíssimos problemas e situações diários, de forma a sentirem-se aptas para tomarem uma decisão de acordo com os resultados daquilo que examinavam. Cria-se ainda a empatia das crianças que era muito importante na construção da sua identidade pois permitia compreender os sentimentos das pessoas que as rodeavam ajudando-as assim a construir as suas amizades. Acrescentando ainda autoconfiança, também desenvolvida, fazendo com que a criança se sentisse apta para acreditar nas suas capacidades para conseguir determinada realização. Esta característica, era desenvolvida num contexto de apoio, dando assim oportunidades às crianças para experimentarem o

sucesso. Neste sentido o nosso papel era de mediador na aprendizagem e na aquisição destas competências por parte das crianças.

No que se refere à planificação, quanto à ação desenvolvida no pré-escolar, esta era realizada tendo em conta o plano semanal que se articulava com o plano anual de atividades. Quanto à ação desenvolvida no 1.º CEB, a planificação era realizada tendo em conta os conteúdos programáticos de cada unidade. Em ambos os casos, as planificações eram pensadas e realizadas de forma abrangente e transversal, proporcionando às crianças aprendizagens nos vários domínios curriculares, procurando sempre dar continuidade aos saberes adquiridos nos vários domínios.

Tal como salientam Clark e Peterson, citados por Zabalza, (2001), a planificação corresponde a uma atividade mental interna do professor, corresponde, por assim dizer, ao “conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações.” (p.48). Segundo os autores, a planificação baseia-se num conjunto de conhecimentos, ideias ou experiências sobre o que se pretende organizar e que suportará concetualmente o que se decide. Baseia-se ainda, numa meta a alcançar que nos orienta e nos direciona, como uma previsão sobre o que irá ser realizado, que deverá ser concretizado numa estratégia de procedimento. Na sua elaboração temos em consideração os conteúdos, as tarefas a realizar e a respetiva sequência e a avaliação de todo o processo. Planificar consiste na conversão de uma ideia ou um propósito num curso de ação, sendo esta uma atividade indispensável para o sucesso das atividades em curso.

A avaliação das crianças era feita numa perspetiva global e de forma direta, de forma a avaliar o seu desenvolvimento integral. Para tal proporcionava-se às crianças uma prática investigativa, com o intuito de promover um ensino de aprendizagem de qualidade. Para proceder à avaliação as crianças eram observadas em grupo e individualmente com vista ao desenvolvimento de atividades e projetos adequados às necessidades de cada uma. A observação era realizada através de registos orais e gráficos das crianças, conjuntamente com registos fotográficos. Esta observação consistia numa observação direta e participativa. Nesta perspetiva avaliar envolvia uma série de tarefas praticadas pelo adulto, sendo que era preciso agrupar toda a informação válida recolhida nas observações e interações com as crianças e nos registos diários. Ainda no que se refere à avaliação, quanto ao 1.º CEB, esta ainda era efetuada através de uma avaliação direta, com recurso a fichas de trabalho e fichas formativas.

Tendo em conta o perfil do educador/professor do Ensino Básico, no que se refere à dimensão do desenvolvimento ao longo da vida, o professor deve incorporar na sua formação uma reflexão fundamentada sobre a sua construção profissional. Neste seguimento, mediante a análise da prática pedagógica, consideramos que este processo de aprendizagem foi bastante importante para o nosso desenvolvimento e crescimento profissional. Tendo sido importante no que se refere à valorização da continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino do 1.º CEB. Também este processo de aprendizagem fora fulcral no que se refere à valorização da criança como ator e como foco da ação.

No que se refere ao nosso desenvolvimento profissional, e visto encontrarmo-nos numa fase de formação inicial, a reflexão da ação, manifesta-se muito importante neste sentido, visto existirem sempre aspetos a alterar e a evoluir. No entanto, na nossa opinião, estes aspetos irão ser alterados com o passar dos tempos tendo em conta todas as experiências profissionais vivenciadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballesteros, X., e Olmos, R. (2009). *Tio Lobo*. Matosinhos: Kalandraka.
- Barbeiro, L. F., e Pereira, L. Á. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico - recursos e técnicas para a formação no séc. XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Castro, J., e Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Formosinho, J., e Machado, J. (2009). *Equipas Educativas - Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. J., Alves, D., e Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: ME.
- Hohmann, M., Banet, B., e Weikart, D. (1992). *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., e Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Stória Editores.
- Kelly, M., e Aytó, R. (2005). *Mais Uma Ovelha?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Martins, I. M., e Carvalho, B. (2010). *Coração de Mãe*. Carcavelos: Planeta Tangerina.
- Martins, I. P., et al (2009). *Despertar para a Ciência - Actividades dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular - ME.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: ME– DEB.

- Mateus, M. (2002). O Estudo do Meio Social como processo educativo de desenvolvimento local. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: Tese de Doutoramento.
- Mejuta, E. & Mora, S. (2010). *A casa da Mosca Fosca*. Matosinhos: Kalandraka.
- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria - Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.
- Mesquita.-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - teorias e práticas*. Porto: Profedições.
- Ministério da Educação, M. d. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.
- Ministério da Educação, M. d. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DEB.
- Moedas, P. (1999). A Escrita É Um Processo Interativo. *Escola Moderna nº7 - série 5*, 7-15.
- Moreira, D. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McCellan, D., & Lino, D. (1996). *A Construção Social da Moralidade*. Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma praxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D., e Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância-Construindo uma praxis de participação* (pp.13-42). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., (2011a). O espaço na Pedagogia-em Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McCellan, D., & Lino, D. (1996). *A Construção Social da Moralidade* (pp. 9-63). Lisboa: Texto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., (2011b). O tempo na Pedagogia-em Participação. In Oliveira-Formosinho, J., Katz, L., McCellan, D., & Lino, D. (1996). *A Construção Social da Moralidade* (pp. 74-94). Lisboa: Texto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da associação criança: A Pedagogia em Participação. In Oliveira-Formosinho, e J., Gambôa, R., (2011). *O Trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto: Porto Editora
- Palhares, P. (2004). *Elementos da Matemática*. Lousã: Lidel.
- Ponte, J. P., & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C., et al, e. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Risari, G., & Taeger, M. (2008). *Aquiles o pontinho*. Lisboa: Kalandraka.
- Roldão, M. d. (2001). *O Estudo do Meio no 1ºCiclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Santana, I. (2007). *A Aprendizagem da Escrita: estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Silva,et al, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica- Ministério da Educação
- Sim-Sim, I. (2007). *Casa da Leitura*. Obtido em 27 de Novembro de 2011, de A formação para o ensino da Leitura: <http://www.casadaleitura.org/>
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C., (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: DEB
- Smallman, S. (2009). *A Ovelhinha Que Veio Para Jantar*. Lisboa: Dinalivro.
- Soares, D. L., & Sismas, H. (2007). *A menina Capuchinho Vermelho do século XXI*. Porto: Civilização.

Veloso, R. (2007). *Casa da Leitura*. Obtido em 13 de Janeiro de 2012, de A leitura Literária: <http://www.casadaleitura.org/>

Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

ANEXO A

História: Grupo 1

Era uma vez um filho e uma mãe, a mãe estava deitada e o filho queria muito abraçar a mãe para lhe dizer um segredo:

-Mãe, gosto muito de ti!

A mãe ficou tão contente que começou a dançar. Queria fazer uma surpresa ao filho, mas a mãe ficou um bocado zangada porque teve que ir varrer o chão porque o filho tinha rasgado uns papéis e deitado para o chão. Enquanto ela varria o filho estava na cama a dormir porque estava muito cansado de ter tentado abraçar a mãe, porque ela estava muito longe e ele teve dificuldade em abraçá-la porque ela estava muito longe.

A mãe tinha um coração muito grande e tinha o coração nas mãos porque gostava muito do filho dela.

A mãe ficou muito espantada porque não sabia onde estava o filho, e o filho era muito meiguinho da mamã. A mãe estava muito preocupada e disse:

- Oh! Onde está o meu filho? Eu perdi o meu filho! Ele desapareceu...

A mãe procurou muito o filho por vários caminhos, até que chegou a uma praia a deitou-se na areia com a sua manta a relaxar. Mas depois voltou para casa e sentou-se numa cadeira muito triste a pensar no seu filho. Mas, de repente, levantou-se a correr porque encontrou o seu filho. Deu a mão ao seu filho muito contente para o levar para sua casa e correram os dois muito contentes para sua casa. A mãe estava tão contente que gritou:

-Ai, o meu filho está vivo!

A mãe começou a voar de alegria que até parecia um passarinho. A mãe voou tanto que se transformou num gigante e assustou as pessoas todas que estavam no carro, que desataram a fugir de lá para fora rapidamente.

Depois de muito procurar o seu filho, a mãe conseguiu encontrar o seu filho. Foram então para a praia outra vez, nadaram um bocadinho e deitaram-se a conversar e a mãe disse:

- Ainda bem que eu te encontrei, e nunca mais te quero perder. Vou estar sempre de olho em ti.

De repente, a mãe cresceu-lhe uma barriga e apareceu grávida. O filho estava muito contente por saber que ia ter um irmão.

A mãe foi ao médico, o médico cortou a barriga à mãe e tirou-lhe o bebé da barriga da mãe e o filho ficou tão contente por ter um irmão porque agora já tinha alguém para brincar com ele, jogar à bola e jogar ao apanha.

A mãe pegou então os dois filhos ao colo e levou-os para casa.

ANEXO B

História: Grupo 2

Era uma vez uma mãe que tinha um filho e gostavam muito de ir à praia, os dois. Um dia foram à praia os dois e o filho virou-se para a mãe e disse:

- Mãe gosto de ti! Parabéns porque eu gosto de ti mamã!

A mãe ficou tão contente com o que o seu filho lhe disse que até dançou. Pegou na vassoura e pôs-se a varrer muito contente e feliz. Enquanto isso, o filho dormia uma soneca na sua cama.

Esta mãe tinha um coração tão grande que foi ao médico. Lá o médico disse-lhe:

-Vais ter um filho. Parabéns!

O coração da mãe ficou muito grande porque estava muito contente por ter um bebé. Foi então que ligaram à mãe e lhe disseram:

-O teu filho desapareceu no meio de muita gente.

A mãe ficou muito triste, foi para casa muito triste à espera que lhe ligassem outra vez para lhe dizerem que o filho já tinha aparecido. Mas o filho não apareceu e estava perdido numa ponta dos caminhos.

A mãe voltou à praia onde tinha estado com o seu filho para ver se o seu filho se tinha perdido por lá. Mas apareceu uma nuvem muito escura e a mãe pensou:

-Tenho que encontrar rápido o meu filho.”

A mãe sentiu-se muito mal e muito triste e voltou para sua casa muito triste. Lá em casa, encontrou o seu filho de baixo da cama porque estava a jogar ao esconde. A mãe ficou tão feliz ao ver o seu filho que foi passear com o seu filho para casa dos avós. Já na casa dos avós a mãe gritou:

- FILHO! Disseste uma asneira!

E foi a nadar à procura do seu filho, a assustar toda a gente porque ela era gigante. Finalmente encontrou o seu filho na praia. A mãe ficou tão contente por ver o seu filho que se deitou ao lado do seu filho a descansar.

A mãe estava grávida, o filho ficou muito contente quando soube que agarrou a barriga da mãe e fez uma festinha ao seu irmão, que era um menino.

Quando o irmão nasceu a mãe e o filho ficaram muito contentes porque o bebé nasceu.

E vitória vitória, acabou-se a história.

ANEXO C

Aquiles o pontinho

Ao princípio, no meio de uma folha branca sem desenhos nem marcas, havia um pontinho. **(Troca)**

Era claro, quase transparente. O sol atravessa-o como um espelho de água. Pouco a pouco, o ponto foi ganhando cor e transformou-se num olho azul. **(Troca)**

O olho olhava à sua volta com tanta atenção que em breve já não bastava e se duplicou. **(Troca)**

Agora existiam dois olhos azuis para observar o horizonte, mas começou a chover e os olhos quiseram-se com uma cabeça. Com cabeça e olhos, para além de olhar, o pontinho podia pensar. **(Troca)**

Então, decidiu escolher um nome para si próprio «Vou chamar-me Aquiles, aliás, chamo-me Aquiles!» e, no esforço de se chamar, fez crescer a sua boca. **(Troca)**

Aquiles tinha muita personalidade. Já não lhe bastava olhar à sua volta, protegido da chuva, e chamar-se pelo seu nome. Aquiles era curioso e queria viajar. Algo lhe dizia que o mundo era mais do que aquela folha branca onde tinha nascido. Com um pequeno esforço, fez crescer duas pernas robustas, **(Troca)**

Mas de uma só peça, para serem mais fortes. Queria explorar o mundo e encontrar algo extraordinário. Senão, de que servia ter olhos, cabeça, boca e pernas? Começou a sua exploração. A primeira coisa que encontrou foi uma flor. **(Troca)**

Era muito bonita: amarela e azul sobre uma coroa verde. Mas Aquiles intui que, para descobrir melhor os seus segredos, tinha que cheirar. Assim, fez crescer um nariz comprido e reto, que sentisse bem os odores. **(Troca)**

E ficou satisfeito, porque a flor cheirava a amêndoas e a mel Aquiles apercebeu-se de que tinha fome. Viu uma árvore de belos frutos verdes e castanhos. Cheiravam bem, mas Aquiles não sabia trepar. Então decidiu fazer crescer um braço enorme para alcançar um fruto do ramo. **(Troca)**

Depois de o comer, sentiu-se feliz e começou a cantar. Já tinha boca, mas para cantar bem faltavam-lhe os ouvidos. Não demasiado grandes. **(Troca)**

Primeiro colocou as duas do mesmo lado, mas depois compreendeu que era melhor pôr uma dum lado e outra de outro. Graças às orelhas, Aquiles podia ouvir um som muito agradável: um murmúrio de água. Era um regato que corria alegremente. Ficou admirado com aquele som. Lembrava-lhe a chuva, mas era mais alegre. Deitou-se perto

do regato e dormiu durante toda a tarde. Ao acordar, Aquiles encontrou dificuldades para se levantar e então reparou que era melhor ter dois braços. Colocou-os, como já tinha feito com as orelhas, um de cada lado. **(Troca)**

Tinha sede e, antes de partir, quis beber água no regato. Assim, fez brotar uma mão no final de cada braço, juntou-as formando uma concha e bebeu. **(Troca)**

Aquiles era feliz. Caminhava livre pelo mundo. Todos os dias descobria algo novo e todos os dias crescia. Uma tarde encontrou uma pedra. Era muito lisa, com reflexos prateados e manchas de mil cores. Esteve a falar para ela durante um bocado, mas ela não respondia. Cheirou-a, mas só cheirava a terra molhada. Mas a pedra tinha uma forma redonda tão atraente que Aquiles teve logo vontade de a fazer saltar no ar. Atirou-a para cima e de repente teve uma ideia. Fez crescer dois pés ao fundo das pernas **(Troca)**

E começou a dar toques com ela. Continuou até ao Sol desaparecer e do céu descer uma Lua fria. Antes de adormecer, Aquiles cobriu-se com uma manta. Depois contou os pontinhos disseminados no céu. **(Troca)**

Eram infinitos. Pareciam longínquos mas...quem sabe? Talvez um dia, também eles abandonassem a folha da noite para se unirem a ele.